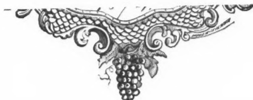
PÄDAGOGISCHES

ARCHIV

VE RI
TAS



Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben
von
Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Stettin 1874.
Verlag von Th. von der Nahmer.

[illegible]
Mar. 17 – Dec. 30.
1874.

Inhalt des sechszehnten Jahrgangs.

I. Abhandlungen.

II. Sprechsaal.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

B. Pädagogik.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

II.

III.

IV.

V.

VI.

VII.

VIII.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

B. Programmenschau.

D. Pädagogische Bibliographie.

E. Miscellen.

Mar 17

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet

von

W. Langbein.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 1.

Ausgegeben am 26. Januar 1874.

Stettin 1874.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Digitized by Google

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

IV. Pädagogische Zeitung.

B. Programmenschau.

E. Miscellen.

Bitte an die Herren Kollegen.

Programme, deren Abhandlungen ein Gebiet des höheren Schulwesens betreffen, bitte ich mir unter Kreuzband zugehen zu lassen.

Remscheid, im Januar 1874. Krumme.

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 1.

I. Abhandlungen.

An die Herren Mitarbeiter und Leser dieser Zeitschrift.

Auf den Wunsch des Herrn Herausgebers dieser Zeitschrift übernehme ich die Redaktion derselben. Ich habe mich nur schwer zur Uebernahme einer solchen Thätigkeit entschließen können, weil damit dauernd eine nicht geringe Arbeit verbunden ist und weil es ja fraglich ist, ob ich bei dem besten Willen die übernommene Aufgabe in der richtigen Weise werde zu lösen im Stande sein. Der Wunsch indessen, daß eine Zeitschrift, die schon so lange besteht und wesentlich dadurch so segensreich gewirkt hat, daß sie das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens stets im Auge behielt, fortfahre zu erscheinen, ist gewiß grade in der jetzigen Zeit gerechtfertigt, wo die organische Verbindung der Schulen unter sich eine so überaus lose geworden ist.

Es ist deshalb auch meine Absicht, die bisher von der Zeitschrift verfolgte Richtung in allen wesentlichen Punkten beizubehalten. Ich werde dahin zu wirken suchen, daß die Zeitschrift vor wie nach zur Klärung der Ziele der Schule in ihrer Gesammtheit und in ihren einzelnen Formen und der Mittel zur Erreichung dieser Ziele nach Möglichkeit beiträgt. Auch Meinungen, die sich widersprechen, werde ich das Wort verstatten, sofern die Form nicht verletzend ist.

Hoffentlich wird die Oktober-Konferenz dazu beitragen, daß das gesammte Unterrichtswesen nach einheitlichen Grundsätzen geregelt, jeder Schule ihr bestimmtes Wirkungsfeld angewiesen werde und an die Stelle der Konkurrenz ein edler Wetteifer trete. Der Folgezeit wird es dann vorbehalten sein, das im Rohbau fertige Gebäude weiter auszubauen und zu verzieren.

Ist erst jeder Schule ihre bestimmte Stelle im Gesammtorganismus angewiesen, dann wird es vielleicht häufiger, als bis jetzt hat der Fall sein können, die Aufgabe dieser Zeitschrift sein, auf das Einzelne des Unterrichts näher einzugehen.

Hiermit habe ich meinen Standpunkt wohl hinreichend dargelegt. Ich wünsche, die Redaktion in dem bisherigen Sinne fortzuführen und

gebe mich deshalb auch der Hoffnung hin, daß die bisherigen Herren Mitarbeiter und Leser des Archivs ihr dem Herrn Professor Langbein bewiesenes Vertrauen auf mich übertragen werden.

Remscheid, im November 1873. Krumme.

Ueber das Maß der häuslichen Arbeiten für Schüler höherer Schulen.

Ein Vortrag, gehalten auf der Versammlung von Realschulmännern der westlichen Provinzen in Köln am 15. April 1873

von Dr. E. M. Evers, Oberlehrer an der Realschule I. O. zu Crefeld.

Das Thema, welches ich heute vor dieser geehrten Versammlung zu behandeln beabsichtige, ist aus der Praxis des Schullebens genommen und weist in dieselbe zurück. Dasselbe greift ein in die Methode des Unterrichts und bezieht sich auf alle höheren Schulen, wenngleich in dieser Versammlung zunächst nur von Realschulen die Rede sein kann. Ueberdies sind sie es ja besonders, welche ringen nach Vervollkommnung der Methode, da sie sich enger als das Gymnasium an die stets wachsende Culturentwicklung unseres Volkes angeschlossen haben und nunmehr mit unermüdlichem Streben arbeiten an dem Auf- und Ausbau der Methode des Lehrens und Lernens, um sich den Boden der Gleichberechtigung und der Berechtigungen auch durch innere Arbeit zu erobern; zumal sie auf sich selbst angewiesen sind und noch immer nicht eigene Fürsprecher für ihre Sache in dem Ministerium des Unterrichts und in den Provinzialschulkollegien besitzen.

Gestatten Sie mir zuvor noch die Bemerkung, daß ich mich seit einer sehr langen Reihe von Jahren mit diesem Gegenstande beschäftigt habe. Ich suchte Erfahrungen zu sammeln sowohl in meiner eigenen praktischen Thätigkeit, als auch durch Einsicht in fremde, preußische und außerpreußische Schulen, durch Erkundigungen bei Lehrern, Eltern, früheren Schülern höherer Lehranstalten, in Gesellschaften, auf Reisen, auf Versammlungen, wo es mir möglich war; und endlich fand ich manches werthvolle Material in pädagogischen Zeitschriften und Berichten über höhere Schulen. Es wird jedoch begreiflich erscheinen, daß sich das, was ich hier vorbringe, nicht oder doch nur zum geringsten Theile nur auf die Anstalt bezieht, an der ich wirke.

Durch alle diese Beobachtungen und Erfahrungen aber bin ich zu dem Resultate geführt worden, daß das Maß der häuslichen Arbeiten für die Schüler höherer Schulen zu groß bemessen ist.

Um von vorn herein klar zu werden, wollen wir uns die häusliche Arbeit vorführen, welche ein Schüler der mittleren Klassen im Durchschnitt zu leisten hat.

Derselbe hat ihm noch fremde Kapitel oder Abschnitte aus lateinischen, französischen und englischen Schriftstellern oder Abschnitte aus einem Uebersetzungsbuche so zu präpariren, daß er im Ganzen den Sinn und die Construction des zu Uebersetzenden erfaßt hat. Daneben hat er für jede Sprache ca. 20 Vocabeln auszuziehen und auswendig zu lernen, und ebenso hat er die grammatischen Regeln seinem Gedächtnisse einzuprägen. Für Mathematik sind einige Lehrsätze zu wiederholen oder Aufgaben zu lösen, oft nur mündlich, häufig aber auch zugleich schriftlich. Ebenso ist für das praktische Rechnen eine Zahl von Aufgaben zu lösen. Für Geschichte, Geographie und Naturgeschichte sind bis zwei Seiten des Lehrbuchs zu repetiren, was aber auf ein Auswendiglernen hinausläuft; oft auch sind für Geschichte schriftliche Ausarbeitungen des Vortrages zu machen, für Geographie Karten zu zeichnen, für Naturgeschichte Beschreibungen von Naturgegenständen anzufertigen oder Sammlungen anzulegen und Insekten, Pflanzen oder Mineralien zu bestimmen. In der Religion wird gefordert das Auswendiglernen einiger Bibelsprüche oder Liederverse oder auch die Repetition eines Kapitels aus der Bibel. In der Physik und Chemie beschränkt sich die Repetition stets auf das Durchgenommene und auf Lösung von Aufgaben; es tritt jedoch auch ab und zu ein mündlicher Vortrag über ein physikalisches Thema hinzu.

Zu diesem Allen kommt noch hinzu alle 14 Tage bis 3 Wochen ein deutscher Aufsatz, und alle 14 Tage je ein Exercitium im Lateinischen, Französischen und Englischen.

In den Unterklassen wird alle 8 bis 14 Tage ein deutscher Aufsatz und ein lateinisches und von Quinta an auch ein französisches Exercitium gefordert; in den Oberklassen aber alle 14 Tage bis 3 Wochen ein Exercitium in den drei fremden Sprachen und alle 4 Wochen ein deutscher Aufsatz, und daneben in Prima, gewöhnlich aber für ein Exercitium, ein französischer und ein englischer Aufsatz, sowie auch eine mathematische oder physikalische Arbeit.

Außerdem werden, wenn auch nicht regelmäßig, gefordert schriftliche und mündliche Retroversionen, Anfertigung von geographischen Karten, sowie von Freihandzeichnungen.

Das ist im Großen und Ganzen die Arbeit, die von den Schülern zu Hause zu leisten ist; in Wirklichkeit stellt sich aber das Maß der häuslichen Arbeit gewöhnlich noch höher, indem noch hinzukommen die nothwendigen Repetitionen über ganze Abschnitte, die Anfertigung von mancherlei Arten von Reinschriften &c., die stets mehr Zeit in Anspruch nehmen als man glaubt; und dieses gilt auch besonders von den deutschen Aufsätzen.

Nehmen wir nun einen Schultag mit 6 Schulstunden und für mittelmäßige Schüler (und nur von solchen kann hier die Rede sein) eine Arbeitszeit von durchschnittlich 30 Minuten für jedes Fach, so ergiebt das bei unausgesetzter Arbeit eine Summe von 3 Stunden. Diese Zeit wird im Allgemeinen aber nur verbraucht in den mittleren Klassen, in den unteren wird sie sich auf 2 Stunden verringern, in den oberen aber auf 4 Stunden erhöhen.

Es giebt bereits Schulen, welche grundsätzlich die Arbeitszeit unter die obengenannte herabsetzen, in der Praxis werden aber doch jene Zahlen auch hier erreicht; ja es giebt Fälle, wo sie trotzdem auch hier überschritten werden.

Vertheilen wir die Arbeitszeit einer ganzen Woche auf die einzelnen Tage, so hat ein Schüler unserer höheren Schulen, wenn wir hinzurechnen wöchentlich 2 Stunden Singen, 2 Stunden Turnen, 2 Stunden Musik privatim (und auch die Kunst soll von der Schule in Schutz genommen werden), täglich in Schule und Haus durchschnittlich zu arbeiten: in VI. fast 8, in V. 8, in IV. 8—$8^1/_3$, in III. 9, in II. b etwas mehr als 9, in II. a 10 und in I. etwas mehr als 10 Stunden. (NB. Die Zahl der Schulstunden für jede Klasse ist dem Normal-Lehrplan für Realschulen aus der Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 entnommen.)

Rechnet man nun hinzu die Zeit, welche auf Essen, auf Schulwege, auf Musikübungen verwendet werden muß, und die durchschnittlich 3 bis $3^1/_2$ Stunden täglich beträgt, so bleibt doch wahrlich für Spiel, körperliche Bewegung bei unausgesetzter Arbeit keine Zeit, aber auch, und was das Schlimmste ist, keine Lust dem Knaben übrig, geschweige denn, daß er solche gewinne für seine sonstigen Lieblings-Be-

schäftigungen. Und all diese Arbeit ist keine leichte, sie ist die angestrengteste.

Welcher Erwachsene, der sich doch in ganz anderen Verhältnissen befindet, ist Tag aus Tag ein in solcher Weise und so lange Zeit hindurch in seinem Berufe oder Geschäfte thätig?

Auf anderen Gebieten, auf denen der mechanischen Arbeit, hat man aus national-ökonomischen Rücksichten den Arbeitstag für Erwachsene auf 10, für Kinder auf höchstens 8 Stunden festgesetzt, damit nämlich der Körper und Geist nicht verkümmere und unsere Nation in den kommenden Geschlechtern nicht in Siechthum und Erschlaffung ihrem Untergange entgegen gehe.

Und hier, auf dem Gebiete der angestrengtesten Arbeit, die Körper und Geist in noch weit höherem Grade verzehrt, hier fordert man mit unerbittlicher Strenge solch ein Maß, ja ein Uebermaß von Kraftanstrengung!

Wo bleibt da die Körperentwickelung und die Frische des Geistes?

Heißt das nicht, das jugendliche Gemüth, den Geist und den Körper durch jahrelanges Uebermaß von Anstrengung, wo doch beide noch in der vollsten Entwickelung und Entfaltung begriffen sind, Schritt um Schritt verkümmern!

Und welche Hoffnungen kann und darf da unser junges deutsches Reich, das gerade von jetzt an der thatkräftigen Männer bedarf, auf unsere Jugend setzen, die das von uns begonnene Werk zu einem glorreichen Ziele zu führen bestimmt ist?

Unter jenen Verhältnissen lassen sich wohl Arbeitsmenschen erziehen, die gewöhnt sind ihre Pflicht zu thun, aber der höhere Flug des Geistes, der aus einer harmonischen Charakterentwickelung fließt, der uns zu Thaten weit über unsere Pflicht hinaus treibt, ja, dieser höhere Flug des Geistes wird erstickt oder doch verkümmert, oder wo er einmal hervorbricht, da erlahmt er bald, weil, wenngleich die Kraft zum Aufschwunge vorhanden, die Ausdauer zur Vollendung des Fluges nicht gewonnen ist.

Und dürfen wir, die Männer, in deren Hand in hervorragendem Maße die Zukunft unseres Vaterlandes gelegt ist, dürfen wir den vollen Anspruch auf werkthätige, aufopferungsvolle Liebe zum Vaterlande beanspruchen, wenn wir länger unsere helfende und rettende Hand zurückziehen von den Forderungen, die das Vaterland an uns stellt?

Geholfen muß werden, das fühlen wir Alle, der Gedanke hat schon lange in unser Aller Brust Wurzel gefaßt.

Folgen Sie mir in meinen Erörterungen, stimmen Sie mir bei oder auch finden Sie bessere Wege — aber suchen Sie mit mir, um zu finden.

Wenn ich die Forderung stelle, das Maß der häuslichen Arbeiten zu beschränken, so scheint daraus auch mit Nothwendigkeit hervorzugehen, die einzelnen Klassenziele, ja überhaupt das bis jetzt auf unseren höheren Schulen angestrebte Ziel zurückzustecken. Ob und wie weit aber, das hängt nicht allein von der Verringerung der häuslichen Arbeit, sondern zugleich und besonders von den Mitteln ab, um jenen Ausfall zu ersetzen.

Die häusliche Arbeit ist als eine Ergänzung des Schulunterrichts erforderlich. Vorbereitung und Wiederholung fördern das Wissen, und schriftliche Arbeiten wecken und fördern die selbständige Thätigkeit des Schülers, wenngleich nicht verschwiegen werden darf, daß Vielschreiberei Trägheit, ja, auch besonders Feigheit im Denken erzeugt. Der Gewinn beider Arten von Thätigkeiten bleibt aber weit zurück hinter demjenigen, der aus dem mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler Letzterem zufließt; und dieser Verkehr ist recht eigentlich Gedankenarbeit. Da bleibt Nichts unklar, da wird Jedes nach seinem bestimmten Werthe abgeschätzt und ihm seine Stellung in der Reihe der Gedankenordnung angewiesen.

Freilich sollen häusliche Arbeiten auch selbständige Geistesthätigkeit der Schüler sein. Aber sind sie es immer, sind sie nicht vielmehr vorzüglich nur oder doch vorwiegend ein gedächtnißmäßiges Aufnehmen? Und wären sie es, erforderten sie dann nicht einen Kraftaufwand, den wir dem Knaben, selbst bis Prima, nicht zumuthen dürfen, weil er naturgemäß noch nicht geleistet werden kann! Man kann und darf, wie die Erfahrung lehrt, dem Knaben nicht so viel Einsicht und Gewissenhaftigkeit, so viel Energie des Willens zumuthen, daß er zu Hause sich die schwierigen Sachen stets selbst klar mache, wenngleich es hin und wieder möglich ist. Dazu ist erforderlich der gereifte Verstand eines Mannes, dazu gehört der klare Blick auf das Ziel und das volle Interesse für die Sache, welches aber bei Schülern erst im Aufkeimen oder auch im Wachsen begriffen ist. Vergleiche doch hiermit der Lehrer, der anfängt zu lehren, seine eigene Energie und seinen Kraft-

aufwand, der erforderlich ist, um eine Materie den Schülern klar zu legen, und er wird die Wahrheit jenes Satzes bewahrheitet finden.

Daraus geht nun aber mit Nothwendigkeit hervor, daß nur solche häuslichen Arbeiten gefordert werden dürfen, die in der Schule bereits klar gelegt, in die Anschauungsweise und Fassungskraft des Schülers gerückt sind.

Aufgaben für die häuslichen Arbeiten zu stellen, die nicht bereits in dieser Weise von den Schülern erfaßt worden sind, das ist eine Methode, welche ein mechanisches Auswendiglernen hervorruft und nicht das logische Gedächtniß bildet; und sie hat keinen Werth, weil dadurch nicht geistiges Eigenthum und kein Interesse an der Wissenschaft gewonnen wird.

Verwerflich aber sind die mechanischen Thätigkeiten, d. h. hier also solche, wodurch nicht zugleich und vorzüglich Gedankenarbeit geleistet wird. Und dahin rechnen wir: Nachschreiben von Heften zu Hause, Anfertigung von Strafarbeiten, die auf ein Abschreiben hinauslaufen, und auch das geistlose Vokabelausziehen aus fremden Sprachstücken, die der Knabe doch nicht dem Sinne nach erfassen kann. Weshalb werden nicht lieber dieselben statt der stattlichen, aber sehr überflüssigen Noten unter den Text gesetzt, natürlich mit Auslassung der bereits vorgekommenen und gelernten. Lasse man doch lieber dafür das in der Stunde Uebersetzte und Erklärte gründlich repetiren, das bringt geistigen Gewinn, das erweckt Lust und Liebe zur Sache, das führt leichter zum Verständniß eines Schriftstellers und führt schneller und sicherer zum Ziele, das kürzt die häusliche Arbeitszeit ab und bringt doch größeren Gewinn.

Ferner ist das bloße Abfragen des zu Hause Gelernten nichts als ein todtes Wortspiel, weil zu Hause nur das mechanische Gedächtniß geübt worden ist. Oder soll auch hier der Schüler die Hauptaufgabe lösen, nämlich die Thatsachen zu einander und zu dem Ganzen in Beziehung bringen, ihnen ihre richtige Stelle in der Ordnung der Dinge anweisen? Dann aber bedürfte er kaum des Lehrers. Das aber ist auch, wie wir vorhin gezeigt haben, ihm nicht möglich. Deshalb muß Alles dieses in der Schule, die ja, wie schon ihr Name sagt, zum Schulen des Geistes da ist, geschehen, hier muß geübt, geordnet und auch eingeprägt werden.

Dadurch wird nun aber gerade das Interesse geweckt, und der Lehrer tritt nicht mehr dem Schüler gegenüber allein als der Kritiker,

der anerkennt oder verwirft, oder als der Richter, der da lobt, tadelt und straft, er wird ihm vielmehr der sorgende und helfende Rather und Leiter, von dem er sich in seinem Abhängigkeitsgefühl gern führen läßt, dem er folgt mit williger und freudiger Hingebung.

Noch eine Ueberbürdung mit häuslichen Arbeiten darf nicht unerwähnt bleiben, es ist diejenige, welche das Examen der Obersecundaner der Realschulen I. O. behufs Versetzung derselben nach Prima hervorruft, besonders aber ist es das mündliche in der Naturgeschichte und Geographie.

Der Eifer und der Ehrgeiz spornen die Knaben an zu einer Thätigkeit, die weit über alles Maß hinausgeht. Wenn ich sage, daß für jedes dieser beiden Fächer wenigstens das ganze Sommersemester hindurch wöchentlich mindestens 3 Stunden gearbeitet wird, so sage ich sicher nicht zu viel. Zuletzt aber wird jeder freie Nachmittag, selbst der Sonntag noch dazu benutzt. Rechnen wir außerdem noch eine erhöhte Arbeitszeit auf die übrigen Fächer, in denen examinirt wird, hinzu, so ergiebt das eine Arbeit, welche die Gesundheit in einem bedenklichen Grade gefährdet und dem Geiste alle Frische und Empfänglichkeit raubt. Und was ist das Resultat dieser Anstrengungen? Nun, die Versetzung nach Prima und der Eintritt in die Klasse nach wenigen Wochen mit leerem Kopfe, denn das Wenigste von dem so tumultuarisch Gelernten bleibt sitzen.

Wir halten dieses Examen nicht nur aus diesem Grunde, sondern auch noch deshalb für nachtheilig, weil es gar zu leicht in dem Schüler eine Ueberschätzung seines Werthes hervorruft und meistens zu einer Geringschätzung und Vernachlässigung jener Zweige des Wissens führt. Deshalb sollte gerade diese Versammlung auf Abschaffung dieser Examina hinwirken. Dadurch würde die häusliche Arbeit bedeutend verringert und eine harmonische Ausbildung gerade in dieser Klasse und also ein größerer Gewinn erzielt werden.

Wir halten nun dafür, daß die häusliche Arbeitszeit noch weiter verringert werden kann, ohne dadurch die uns gesteckten Ziele zu verrücken, zumal jetzt durch Theilung der Tertia ein neues Arbeitsjahr gewonnen ist, welches von dem bisherigen Arbeitsstoffe einen Theil, den neunten, abnimmt, denn nur in diesem Sinne ist es ja zugelegt und nicht, um das Ziel noch weiter zu stecken.

Ist es nun zur Erreichung des Zieles nöthig, daß die Aufsätze im Deutschen, auch im Französischen und Englischen, in solcher Zahl

und in solchem Umfange angefertigt werden als bis jetzt? Ist es nöthig, daß der ganze Uebersetzungsstoff, den dieser oder jener Verfasser eines Uebersetzungsbuches für erforderlich erachtet hat, vollständig durchgearbeitet werde zur Einübung grammatischer Regeln? Ist es nöthig, daß diese bis in das Minutiöseste hinein gelernt und durch schriftliche und mündliche Uebersetzung eingeübt werden? Oder muß zur Befestigung und Vertiefung des Wissens und des Verständnisses die Mathematik in solchem Umfange gelehrt werden, daß die Beweise, Constructionsaufgaben und die algebraischen Aufgaben alle schriftlich angefertigt, auch wohl in's Reine geschrieben werden? Und soll für die übrigen Lehrgegenstände Aehnliches gelten oder geltend bleiben?

Kurze Aufsätze sind fast durchweg die besten, sie geben Zeugniß von Concentration und Gedankentiefe und führen dadurch größeren Gewinn in ihrem Gefolge, als lang ausgedehnte, die Zerfahrenheit oder über die Mitte hinaus eine geistige Erschlaffung bekunden.

Bei Einübung der grammatischen Regeln ist und bleibt stets die Hauptsache die mündliche Einübung durch Beispiele, die der Lehrer für den Standpunkt seiner Schüler ja mit Leichtigkeit und besser auf der Stelle selbst bilden kann. Da bekommt die Regel sogleich Leben und erzeugt Leben, und dadurch wird ein großer Theil des Uebersetzungsstoffes überflüssig, und die häusliche Arbeitszeit wird wiederum vermindert, zumal wenn auch theilweise solche Uebungen in einzelnen Beispielen unter den Augen des Lehrers schriftlich angefertigt werden. Dann aber lasse man doch endlich diese vielen Ausnahmeregeln fort und übe sie ein, wenn sie bei Uebersetzungen auftreten; diese erzeugen bei dem Schüler nur Verwirrung und trüben die logische Klarheit des grammatischen Baues einer Sprache.

Und endlich jenes Ausarbeiten mathematischer Lehrsätze gehört zu der Nichts nützenden Vielschreiberei, die Hohlheit, aber kein tiefes, klares Verständniß hervorruft.

Es werde also die Hauptthätigkeit des Schülers in die Schule selbst verlegt. Dadurch wird derselbe gezwungen, aufzuachten und gründlich zu lernen, er hat fortwährend in erhöhtem Grade mit Hülfe des Lehrers selbst zu arbeiten an seiner Ausbildung, er muß die Scheu vor dem Denken und gründlichen Durchdenken einer Materie überwinden. Er gewinnt endlich dadurch an Festigkeit des Wollens, und das ist der größte Gewinn, denn sie ist das wesentlichste Mittel für die Charakterbildung. Und somit wäre die Realschule trotz aller Gegen-

rede denn doch im Stande, Charaktere zu bilden, wie das Gymnasium.

Und sollen wir jetzt noch vergeblich suchen nach einem Lehrgegenstande, um den sich alle übrigen krystallisiren, sollen wir noch immer nach althergebrachtem Brauch die Concentration des Unterrichts suchen in den zu lehrenden Objecten und nicht vielmehr in dem Subjecte, welches lernt? Wenn alle Lehrstunden dienen zur Hervorbringung der geistigen Klarheit, zur gründlichen Erfassung des Gelehrten, wenn durch jedes Lehrobject der Geist des Schülers immer einen Schritt näher geführt wird zu seiner Selbständigkeit, zu selbsteigenem Urtheil, zur Zurückbeziehung alles Gelehrten auf sein geistiges Fassungsvermögen, wenn auch Alles dazu dient, den Geist zu diesem Ziele zu führen, ist da nicht die Concentration des Unterrichts in höchster Potenz erzielt, und wird da nicht mehr geleistet in kürzerer Zeit, als durch Erzielung jenes umfangreichen Wissens, das in einem Urmeere planlos umherschwimmt?

Hierdurch fassen wir an seiner verwundbarsten Stelle den Feind des Lernens an, der da liegt in der modernen Erziehungsart, wonach die Eltern aus allzu großer Liebe und Sorge ihre Kinder führen zu Eitelkeit, Genußsucht und Bequemlichkeit. Dadurch und noch durch so manches Andere werden die Kinder ihrer Natürlichkeit beraubt, weil sie über ihre Verhältnisse und Anschauungen gehoben werden in solche, die sie vermöge ihrer Erfahrungen nicht würdigen können. Daher stammt die Hohlheit, die Blasirtheit; darin liegt auch hauptsächlich mit der Grund für das Zurückbleiben so Mancher hinter den Anforderungen der Schule. Hier wurzelt zu allermeist das Uebel des Privatstundenwesens, welches wenig nützt, aber fast nur schadet, und zwar besonders der Charakterentwickelung des Knaben.

Legen wir nun den Schwerpunkt alles Lernens, Wissens und Könnens in die Schule selbst, und beschränken wir das Maß der häuslichen Arbeiten durchschnittlich für die Unterklassen auf 1 Stunde, für die Mittelklassen auf 1½ Stunde und für die Oberklassen auf 2 bis 2½ Stunde, so werden wir als Product unserer Erziehung erhalten geistig und körperlich lebensfrische und lebensfrohe Knaben, die mit Kampfbegier die geistige Ringbahn betreten und nicht lebensmüde Greise mit Knabengesichtern.

So schaffen wir unserer Jugend Zeit, die sie für sich verwerthen und benutzen kann. Und dem Knaben muß Zeit übrig bleiben zu

freier Geistesregung, zu seinen Lieblingsbeschäftigungen, zum Spielen mit Seinesgleichen 2c.; er muß häufig hinaus in's Freie gehen können, um seine Sinne zu üben in urwüchsiger Weise, um neue Anschauungen, d. h. neues Material zum Denken zu erhalten. Oder ist etwa das Spiel der großen und kleinen Knaben, überhaupt der Verkehr derselben mit einander so werthlos? Für die Charakterbildung giebt es sicher kein besseres Mittel. Neigung und Abneigung, Liebe und Haß, Freundlichkeit und mürrisches Wesen, Bescheidenheit und Hochmuth, Interessen und Interessenlosigkeit, Naturwüchsigkeit und Blasirtheit, das Alles wickelt sich ab auf dem Spielplatze, in dem ungezwungenen Verkehr mit den Altersgenossen. Da wird gelobt und getadelt, geachtet und verachtet, anerkannt und verurtheilt ohne Rücksicht auf die Person mit scharfer, zweischneidiger Kritik; da gerade stählt sich der Charakter. Und dieses Mittel wollten wir nicht voll zur Geltung kommen lassen? Kommt doch von daher uns zugeflossen Frische und Lebendigkeit des Körpers und Geistes. Und was hier an Zeit für das Lernen verloren geht, das wird bei der strengen Arbeit doppelt wiedergewonnen.

Wie nun dieses Alles im Einzelnen auszuführen sei, wie weit auch die Privatlection mit herangezogen werden muß, das zu erörtern gestattet mir nicht die mir zugemessene Zeit. Daß aber im Allgemeinen die bisherigen Klassenziele, wenn auch nicht in der inneren Ausdehnung, sich in der angegebenen Weise erreichen lassen, das glaube ich wohl, weiß es auch von den Lehrgegenständen, in denen ich unterrichte, spreche mich aber doch für enger gesteckte Lehrziele überhaupt aus, weil dadurch eine größere Concentration des Geistes erzielt werden kann.

Aber ob und wie viel von den uns gesteckten Zielen abzuschneiden sei, das läßt sich nur sicher bestimmen auf dem Wege der Beobachtung und Erfahrung. Deshalb erlaube ich mir Ihnen vorzuschlagen, den Versuch mit verkürzter Arbeitszeit zu beginnen und, wenn es Ihnen genehm ist, mir bis Mitte Februar 1874 Ihre Beobachtungen und Erfahrungen zu übersenden; ich würde diese dann zusammenstellen und Ihnen über's Jahr darüber Bericht erstatten.

Lassen Sie uns nicht zurückschrecken vor einer erhöhten Kraftanstrengung, sondern opferwillig helfen und fördern das Wohl unserer deutschen Jugend — der Dank und die Liebe des Knaben, des Mannes, ja, des Vaterlandes wird unser Lohn sein.

Thesen.

1. Das Maß der häuslichen Arbeitszeit ist zu groß; dasselbe ist daher zu vermindern durchschnittlich auf 1 Stunde für die Unterklassen, auf 1½ Stunde für die Mittelklassen und auf 2 bis 2½ Stunden für die Oberklassen.

2. Der Schwerpunkt des Lernens ist in die Schule und nicht in das Haus zu legen; dadurch wird die Erreichung der bisherigen Lehrziele im Allgemeinen möglich werden; wünschenswerth ist jedoch eine engere Begrenzung derselben.

3. Ob und wie weit unter solchen Umständen die Lehrziele enger zu begrenzen sind, das kann nur durch Beobachtung und Erfahrung im Schulleben selbst entschieden werden; deshalb ist der Beschluß hierüber bis zu der nächsten Versammlung zu vertagen.

Bemerkungen zum geographischen Unterricht.

Von Dr. F. Reidt in Hamm.

Wohl wenige Unterrichtsfächer sind an den preußischen Gymnasien so stiefmütterlich behandelt, wie die Geographie. Hier fehlt es thatsächlich an fast allen Vorbedingungen eines gedeihlichen Erfolges; es fehlt an Stunden, an der Methode, an Lehrmitteln und an Lehrkräften. Des energischen Widerspruchs, welchen diese Behauptung ganz oder in einzelnen Theilen von vielen Seiten finden wird, mir wohl bewußt, glaube ich doch, allseitig den Beweis ihrer Wahrheit liefern zu können.

Damit soll jedoch keineswegs gesagt sein, daß die nachstehenden Bemerkungen Anspruch auf Unfehlbarkeit erheben. Nur einem engen Beobachtungskreise entsprungen, werden dieselben schwerlich frei sein von den Mängeln beschränkter Anschauung oder einseitiger Auffassung, und vielleicht ist das, was an einzelner Stelle sich als bestehender Uebelstand zeigte, an anderen Orten längst erkannt und beseitigt, oder auch nie vorhanden gewesen. Gleichwohl sprechen manche Gründe für die Annahme, daß die gerügten Schäden allgemeinerer Art seien, und so wird eine Erörterung derselben vielleicht einigen Nutzen bringen, sei es auch nur durch die Herausforderung zu einer Widerlegung oder zu allseitigerer Besprechung.

1. Nachdem in Sexta und Quinta die kleinen, noch im unreifen Kindesalter von 9 bis 11 Jahren stehenden Schüler zwei wöchentliche Stunden in Geographie gehabt haben, ist in den beiden folgenden Klassen, also drei Jahre lang, nur eine Stunde angesetzt, und in den vier letzten Jahren beschränkt sich der geographische Unterricht sogar auf mehr oder minder gelegentliche Repetitionen in der Geschichte. Eine einzige wöchentliche Stunde für einen Unterrichtsgegenstand ist, wie vielfach anerkannt, stets eine Calamität. Nicht nur die unbedeutende Zeitmenge, sondern mehr noch der lange Zeitraum zwischen Anfang und Fortsetzung, zwischen der Unterweisung und der einprägenden Wiederholung läßt hier selten die nur durch fortschreitendes Gelingen bewahrte Freudigkeit des Arbeitens bei Lehrern und Schülern gedeihen und verhindert fast völlig einen einigermaßen befriedigenden Erfolg. Die Verbindung des geographischen mit dem weltgeschichtlichen Unterricht ferner hat, wie mir scheint, dem ersteren in den oberen Klassen meist die Rolle des Stiefkindes zugewiesen. Der richtigen Erkenntniß von der Nothwendigkeit des Ineinandergreifens der einzelnen Fächer, dem Streben nach dem Ideal einer harmonischen Gestaltung des Gymnasialunterrichts als eines organisch gegliederten und lebendig zusammenhängenden Ganzen entsprungen, hat diese Verbindung doch thatsächlich überhaupt wenig Segen gebracht. Denn wenn dieselbe auch an einzelnen Stellen gewiß werthvoll sein kann, im Großen und Ganzen hat die geographische Wissenschaft innerhalb des Schulunterrichts zu wenig Verknüpfungspunkte mit den Geschicken und Thaten der Völker. Sind es doch fast nur die Culturvölker des westlichen Europas, welche unser Geschichtsunterricht eingehend behandelt, und zu dieser Beschränkung des geographischen Schauplatzes gesellt sich das Vorwiegen der älteren Geschichte im Unterricht, welche von den Staatenbildungen der Gegenwart nichts weiß, während das Verständniß der Abhängigkeit des Charakters und der Geschicke der Nationen von der Bodengestaltung ihrer Heimath, wenn überhaupt, so nur einzelnen Schülern der obersten Stufe zugänglich sein dürfte. Richtiger wäre es vielleicht gewesen, den geographischen Unterricht mit dem naturwissenschaftlichen zu verbinden, der freilich dann auch mehr als bisher begünstigt werden müßte; am richtigsten aber ist es, wie ich glaube, demselben überhaupt seine Selbstständigkeit zu wahren. Bei solchen Combinationen liegt stets die Gefahr zu nahe, daß das eine Fach zum bloßen Anhängsel des anderen werde; die gegenseitige Durchdringung und Förderung aber dürfte eher

zwischen gleichberechtigten, selbständigen Fächern durch geeignete Methode in der Hand eines und desselben Lehrers zu erreichen sein.

Hiervon abgesehen, glaube ich mit meiner These, daß es unserem geographischen Unterricht an der nöthigen Stundenzahl zu einer gedeihlichen Entwickelung fehle, kaum auf einen Widerspruch von Seiten der Betheiligten zu stoßen, und nur die Frage, wie diesem Uebelstand abzuhelfen sei, wird mit einigem Rechte dagegen in's Feld geführt werden können. Das bloße Klagen über vorhandene Schäden, für welche eine Abhülfe unmöglich scheint, ist werthlos. Es ist sehr leicht zu sagen (wie ich in einem anderweiten methodischen Aufsatz las), wenn es an der nöthigen Zeit fehlt, nun so dringe man auf Vermehrung der Stunden; thatsächlich befinden wir uns hier auf dem Boden der brennendsten Frage der Gegenwart innerhalb des Gymnasialunterrichts. Denn nicht der Geograph allein ist es, welcher mehr Stunden für sein Fach verlangt; hier fordert der Mathematiker mindestens die ihm entzogene vierte Stunde in Quarta und Tertia zurück, dort verlangt der Naturforscher die Wiederherstellung des naturgeschichtlichen Unterrichts in Quarta und die Ausdehnung des physikalischen in Secunda von einer auf zwei Stunden; zu ihnen gesellt sich endlich der Lehrer der neueren Sprachen, um im Einverständniß mit der Volksstimme die Vermehrung der französischen Stunden und die Einführung des Englischen zu befürworten. Sie alle richten ihre Forderungen an die Vertreter der klassischen Sprachen, die von ihrem Löwenantheil jedem Einzelnen etwas ablassen sollen. Der Philologe aber besteht fest auf seinem Schein. Nicht eine einzige Stunde kann er entbehren, wenn das Gymnasium nicht Gefahr laufen soll, seine altbewährte Grundlage zu verlieren und sich in ein gestaltloses Chaos zu zersplittern. Einen Versuch zu machen, um diesen Knoten zu lösen, getraue ich mich, ich gestehe es, in der That nicht; dazu ist überhaupt wohl kein Einzelner im Stande, denn er müßte alle Fächer des Gymnasial-Unterrichts zugleich als anerkannter Meister beherrschen, um vollkommen richtig abzuwägen und urtheilen zu können und — dann mit seiner Entscheidung durchzudringen. Eben deshalb, glaube ich, wird dieser Knoten nie gelöst, sondern nur durch einen energischen Willen durchhauen oder — durch den Zahn der Zeit allmählich zernagt werden. Um aber in der angeregten Frage die persönliche Meinung nicht zurückzuhalten, so glaube ich, gestützt auf das Urtheil einiger anerkannt tüchtiger Philologen und auf eigene Erfahrungen (an den vormals kurhessischen Gym-

nasien), daß der Unterricht in den alten Sprachen recht wohl eine bis zwei Stunden wöchentlich in jeder Klasse abgeben kann, ohne daß die allgemeine Bildung oder die zukünftige Berufstüchtigkeit der Schüler deshalb Noth zu leiden braucht, und daß auch anderwärts durch geeignete Concentration des Unterrichts, durch Beschränkung der schriftlichen häuslichen Arbeiten u. dgl. hinreichend an Zeit und Kraft erspart werden könnte, um berechtigten und mäßigen Ansprüchen von anderen Seiten Genüge zu leisten.

2. Zu der unzureichenden Stundenzahl für Geographie gesellt sich nun noch der Mangel an Methode. An Methoden freilich fehlt es uns in der Geographie nicht; sie sind überaus zahlreich nach den verschiedensten Richtungen entwickelt worden, und mehr als eine von ihnen ist unter geeigneten Verhältnissen als vortrefflich zu bezeichnen. Aber es fragt sich, ob diese Methoden auf dem gegebenen Boden fruchtbar zu machen sind und ob sie thatsächlich Anwendung finden. Vor Allem ist es weniger die Didaktik innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunden oder Klassen, die ich im Auge habe, als die Vertheilung des Stoffs auf die verschiedenen Stufen. Es genügt eine Durchmusterung einer Anzahl beliebig ausgewählter Programme, um in dieser Beziehung die bunteste Mannichfaltigkeit zu finden und neben derselben doch wieder eine merkwürdige Uebereinstimmung darin, daß meist durch die Pensen, welche den Unterricht einer späteren Klasse ausfüllen, den Schülern die beste Gelegenheit geboten wird, den der vorhergehenden Stufe gründlich zu vergessen. So findet man beispielsweise vielfach in Sexta die außereuropäischen Erdtheile, in Quinta Europa, in Quarta wieder die ersteren, in Tertia wieder das Pensum der Quinta, bezw. Deutschland. Die theoretische Verpflichtung, in solchen Fällen in der folgenden Klasse durch Repetitionen das Vergessen des früher Gelernten zu verhindern, dürfte in der Praxis meist an dem Mangel der nöthigen Zeit scheitern. Es ist durchaus nothwendig, daß auch der geographische Unterricht nicht eine zusammenhangslose Nebeneinanderstellung verschiedener Pensen in den verschiedenen Klassen biete, sondern eine Gliederung erhalte, durch welche jeder folgende Theil sich auf dem vorhergehenden als seiner Grundlage aufbaut. Hierzu eignet sich am besten die „concentrische" Methode. In jeder Klasse soll hiernach ein Bild der gesammten Erdoberfläche gegeben werden, welches, anfangs nur in Umrissen entworfen, auf jeder folgenden Stufe mehr und mehr in's Einzelne ausgearbeitet wird. Dabei braucht die Behandlungsweise in jedem ein-

zelnen Cursus nicht in allen Parthien eine gleichmäßige zu sein, vielmehr wird von Anfang an Europa ausführlicher als die übrigen Erdtheile, und Deutschland insbesondere am eingehendsten behandelt werden müssen. Daß der Zeichenunterricht den geographischen soweit unterstütze, um es diesem möglich zu machen, durch oft wiederholte Zeichnungen das Kartenbild fest einzuprägen, ist dabei jedenfalls wünschenswerth. (Dazu würde vielleicht eine etwas größere Betonung des geometrischen Zeichnens statt des — hier und da noch sich im Copiren abgeschnittener Nasen und Ohren ergehenden — Freihandzeichnens förderlich sein.) Für diese Karten-Zeichnungen der Schüler empfiehlt sich ganz besonders Vogel's Netzatlas. Derselbe enthält die Netze in Oelfarbe auf schwarzem Papier, welches auf starke Pappe aufgezogen ist, auch sind vereinzelte wichtige Stellen der zu entwerfenden Karte zu besserer Orientirung angedeutet. Bei diesen Netzen fällt nicht bloß, schon wegen ihrer völligen Undurchsichtigkeit, das mechanische Durchzeichnen am Fenster weg; ihr Hauptvortheil besteht darin, daß die mit Kreidestiften, oder besser noch mit Wasserfarben (welche man in die Zeichen-Feder mit dem Pinsel einstreicht) ausgeführten Zeichnungen, ohne daß sie zu leicht verwischen, doch mittelst eines feuchten Schwammes spurlos entfernt werden können. So lassen sich nicht nur einzelne falsch gerathene Stellen leicht verbessern, sondern es behält auch das Netz einen bleibenden Werth und ermöglicht die öftere Wiederholung der ganzen Karte, nachdem die Zeichnung völlig weggewischt worden. Läßt man den Schülern in der Wahl bunter Farben für Grenzen, Flüsse u. s. w. einige Freiheit, so wird ihnen diese Verwerthung ihres Farbenkastens zugleich zu einer angenehmen Beschäftigung für verregnete Freistunden. Einzelne Netze (z. B. das von Deutschland) sind auch in großem Wandkarten-Format zum Vorzeichnen durch den Lehrer zu haben.

3. Damit habe ich bereits das Gebiet der Lehrmittel betreten. Daß es dem geographischen Unterricht an diesen fehlen solle, werden vielleicht Viele am wenigsten zugeben wollen. Welche Menge von Lehrbüchern und Leitfäden haben wir auf diesem Gebiete, welche gelungenen Kartenwerke, mit denen diejenigen früherer Zeiten weder in richtiger und anschaulicher Ausführung des Bildes noch in der Billigkeit auch nur entfernt einen Vergleich aushalten können! Leider aber haben alle diese schönen Atlanten, wie die von Liechtenstern-Lange, Stieler, Sydow u. s. w. einen großen Fehler; sie sollen nicht blos der Schule,

sondern auch dem späteren Leben dienen und bieten keine systematische Stufenfolge entsprechend den aufsteigenden Zwecken des Unterrichts. Selten im engen Anschluß an das gleichzeitig eingeführte Lehrbuch stehend, haben sie auf den einzelnen Karten selbst für die oberen Klassen und um so mehr für die Anfangskurse zu viel Inhalt, aus dem sich die Schüler das für sie Brauchbare oft mühsam heraussuchen müssen. Betrachten wir beispielsweise die Karte von Asien in einem der entschieden vortrefflichsten Kartenwerke der Gegenwart, in Liechtenstern's Schulatlas, so finden wir allein auf der Halbinsel Vorderindien circa 52 Namen in oft kaum erkennbarer Schrift, von denen der Sextaner vielleicht höchstens ein Dutzend lernen wird. Alles Uebrige hilft ihm schwerlich zur Erlangung eines richtigeren Bildes, als eine entsprechend leer erscheinende Karte bieten würde, denn in dem Gedächtniß fehlt es ja, und höchstens bleibt die undeutliche Erinnerung, daß die Karte mit Flüssen, Gebirgen und Städten angefüllt gewesen sei; dagegen trägt der Ueberfluß dazu bei, die Klarheit des wirklich in der Erinnerung genau fest zu haltenden Bildes zu schädigen, indem die thatsächlich gelernten Theile dem Blicke unter der Menge der übrigen verschwinden. Das Wort Alexanders von Humboldt: „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtniß ein" müßte in unseren Schulatlanten noch viel mehr als bisher befolgt werden. Jede Unterrichtsstufe sollte ihr besonderes Kartenwerk haben, dessen Blätter nur das enthalten dürfen, was auf dieser Stufe gelernt werden soll. Jedes spätere Heft hat dann die Kartenbilder des vorhergehenden weiter ausgearbeitet zu bringen, bis zuletzt die vollständige Ausführung für den Schulbedarf in den oberen Klassen annähernd den heutigen gebräuchlichen Atlanten gleichen würde. In anderen Unterrichtsfächern, welche eine durchgebildete Methode besitzen, ist dieses Verfahren allgemein als das allein richtige oder mögliche anerkannt. Niemand wird z. B. im lateinischen Unterricht durch alle Klassen dasselbe Hülfsmittel gebrauchen und die Schüler in Sexta sich das Material zwischen dem für Prima bestimmten heraussuchen lassen. Alle Einwendungen gegen die Möglichkeit der praktischen Ausführung eines geographischen Schulbuches in dem gedachten Sinne, z. B. des Kostenpunktes für die Schüler wegen, verschwinden vor der Thatsache, daß ein solches Werk längst vorhanden ist. Stößner's Elemente der Geographie in Karten und Text, die leider zu wenig bekannt geworden zu sein scheinen, bieten in drei concentrischen Cursen ein nach dem geschilderten Plane ausgeführtes

Werk, welches Schreiber dieses vor siebenzehn Jahren kennen lernte und im praktischen Unterricht durch alle Klassen einer mittleren Lehranstalt mehrere Jahre lang auch praktisch prüfen durfte. Dasselbe enthält zu nicht höherem Gesammtpreis, als sonst die Anschaffung der geographischen Hülfsmittel kostet, Atlas und Lehrbuch zugleich, indem es neben jeder Karte den gedruckten Text im engsten Anschluß an jene liefert. Anfangs frappiren den Beschauer die so leer erscheinenden Karten, namentlich des ersten Cursus; nach Ueberwindung des ersten, ungewohnten Eindrucks wird man sich aber mit der Methode gewiß befreunden und auch in den einzelnen Blättern sehr geeignete Vorlagen für das geographische Zeichnen schätzen lernen.

4. In Betreff der Lehrkräfte ferner zeigt eine Durchmusterung der Programme die merkwürdige Erscheinung, daß kaum ein anderes Fach an den Gymnasien so viele Vertreter hat, als die Geographie. In der Hand eines einzigen Fachlehrer liegt dieselbe nur äußerst selten, meist ist es eine große Anzahl von Geographen, zuweilen ist es sogar in jeder anderen Klasse ein anderer Lehrer, welchen das Programm aufweist. Gerade diese Erscheinung aber berechtigt wohl zu der Annahme, daß es an speziellen Lehrkräften für die Geographie fehle. Schwerlich ist es überall die Vorliebe für das Klassenlehrersystem statt desjenigen der Fachlehrer, welche diese einer einheitlichen Behandlung des Gegenstandes gewiß nicht förderlichen Zersplitterungen veranlaßt. An 20 norddeutschen Gymnasien zählte ich nach den mir zufällig vorliegenden Programmen (1871—72) nicht weniger als 81 Geographen in den Klassen Sexta bis Tertia incl., und dabei kam nur 28mal der Fall vor, daß der Ordinarius der Klasse den geographischen Unterricht ertheilte, dagegen fand sich mehrfach auch der Fall, daß ein Ordinarius in einer anderen Klasse, aber nicht in der seinigen, die Geographie unterrichtete. Nur zu nahe liegt unter solchen Verhältnissen die Vermuthung, daß das geographische Fach recht häufig als Lückenbüßer diene, mit welchem dem einzelnen Lehrer die erforderliche Stundenzahl voll gemacht wird. Ohne irgend einem Einzelnen zu nahe treten zu wollen, glaube ich doch zu der Annahme berechtigt zu sein, daß gar nicht selten der Lehrer der Geographie so zu sagen von der Hand in den Mund lebt. Andere Fächer heischen sein Interesse und seine volle Kraft, aber er muß zugleich in dieser oder jener Klasse den verlassenen geographischen Posten besetzen, und wenn er zu diesem Zweck für jede einzelne Stunde seine gewissenhafte Präparation gemacht und das ge-

lernt, bezw. aufgefrischt hat, was er demnächst lehren soll, so hat er unter sothanen Verhältnissen seine Schuldigkeit gethan. Der geographische Unterricht aber muß gleichwohl dabei verkümmern. Vielleicht irre ich in der Annahme, daß solche traurigen Zustände die Regel bilden, und gerne lasse ich mich in dieser Beziehung widerlegen; daß dieselben überhaupt vorkommen, halte ich für unzweifelhaft. Eine Abhülfe wird wohl nur dadurch möglich sein, daß man der Geographie durch die Universitäten und durch die Trennung von der Geschichte (auch bei der Prüfung der Candidaten) selbständige Lehrkräfte zuführt. Der alte Streit zwischen den Systemen der Klassenlehrer und der Fachlehrer dürfte in der Gegenwart seine Erledigung dadurch gefunden haben, daß man, die beiderseitigen Extreme vermeidend, in einer geeigneten Verbindung, durch Bildung von Gruppen verwandter Unterrichtsgegenstände, .die Schäden jedes einzelnen Systems zu vermeiden sucht. Der geographische Unterricht dürfte hierbei mit der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe zu vereinigen sein.

5. Damit berühre ich einen anderen, tief eingreifenden und doch unschwer zu beseitigenden Uebelstand unseres heutigen Gymnasial-Unterrichts an den kleineren Anstalten. Hier befindet sich nicht selten in einem zum bei weitem größten Theile aus Philologen zusammengesetzten Collegium ein einzelner Mathematiker. Der Unglückliche, welcher unter den gegenwärtigen Ascensions-Verhältnissen verurtheilt ist, sein Leben in einem kleinen Orte zuzubringen, fällt damit der Vereinsamung, der Gefahr der Verknöcherung in Einseitigkeiten anheim, denn es fehlt ihm ja fast an jeder äußeren Anregung in seinem Fache durch persönlichen Verkehr. Noch wichtiger für die Schule aber ist, daß ein solcher einzelner Mathematiker nicht einmal im Stande ist, selbst an der kleinen Anstalt die auf ihn von Rechts wegen fallenden Unterrichtsstunden sämmtlich zu ertheilen. Hat er sein voll gerüttelt Maß von Stunden und Correcturen, in denen für ihn nie eine Abwechselung eintreten kann, erhalten, so bleibt noch eine ganz ansehnliche Anzahl von Rechen- und Naturgeschichts-Stunden zurück, welche dem Elementarlehrer anheimfallen oder unter den Philologen untergebracht werden. An einem Gymnasium mit ungetrennten sechs Klassen sind nach den bestehenden Einrichtungen unter normalen Verhältnissen wöchentlich 21 Stunden Mathematik und Rechnen und 9 Stunden Naturwissenschaft zu ertheilen. Fügt man, wie an einzelnen dieser Schulen der Fall ist, die in der That völlig unentbehrlichen zwei naturgeschichtlichen Stunden

in Quarta hinzu, so erhält man eine Summe von 32 Stunden, welche sich durch Ueberweisung des geographischen Unterrichts von Sexta bis Tertia an die Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer auf mindestens 38 erhöhen würde. Diese Anzahl reicht völlig hin, um zwei Lehrkräfte zu beschäftigen. Statt dessen findet man an so mancher Anstalt einen Philologen mehr als erforderlich angestellt und in Folge dessen den Vertretern der classischen Sprachen Stunden zugetheilt, die für sie nur als Lückenbüßer dienen. Noch schlimmer wird natürlich der Uebelstand, wenn eine oder mehrere der Oberklassen in beiden Abtheilungen getrennt sind. So fand ich beispielsweise an einer Anstalt mit 7 Klassen neben 8 philologisch gebildeten und einem Elementar-Lehrer einen einzigen Mathematiker für 44 mathematisch-naturwissenschaftliche und geographische Stunden. Von diesen 44 Stunden gab jener Mathematiker 21, die übrigen 23, bestehend aus 3 Mathematik, 7 Rechnen, 6 Naturgeschichte und 7 Geographie, waren unter fünf verschiedene der übrigen Lehrer untergebracht; den Haupttheil, die 7 Rechen- und 6 naturgeschichtlichen Stunden, erhielt allerdings der Elementarlehrer.

6. Eine besondere Besprechung verdient endlich die astronomische Geographie. Eigenthümlicher Weise wird dieselbe an den preußischen Gymnasien nicht zur Geographie, sondern zur Physik gerechnet, wenigstens ist sie in den physikalischen Unterricht eingefügt, und hier und da wird selbst der geographische Name durch den zwar kürzeren, aber doch wohl nicht eben anspruchsloseren der Astronomie ersetzt. Schwerlich ist die genannte Anordnung deshalb erfolgt, weil der physikalische Unterricht einen solchen Ueberfluß an Zeit gehabt hätte, um das eine Semester in Prima, welches man doch billigerweise der astronomischen Geographie zuweisen muß, ohne Schaden entbehren zu können. Die Klagen der Lehrer der Physik, welche in öffentlichen Vereins-Versammlungen die zweite Stunde in Secunda als dringend nothwendig bezeichnen, sprechen für das Gegentheil. Eher dürfte die Ueberzeugung im Spiel gewesen sein, daß eben nur der Mathematiker und Physiker diesen Unterricht zu ertheilen vermöge. Dieser Grund nun würde völlig wegfallen, wenn die Geographie überhaupt der betreffenden Fachgruppe angeschlossen würde. In diesem Falle könnte die astronomische Geographie auch, was mir in ihrem eigenen Interesse nothwendig scheint, statt in einer einzelnen Klasse, von Sexta

an zugleich mit der topographischen und politischen durch alle Klassen in aufsteigenden concentrischen Cursen gelehrt werden.

Gegen diese Ansicht wird in erster Reihe eingewendet werden, daß die astronomische Geographie zu ihrem Verständniß die geistige Reife des Primaners erfordere; dieser Einwand aber ist nur zum Theil richtig und zum anderen Theil direct umzukehren. Denn die astronomische Geographie ist vorwiegend eine Erfahrungs-Wissenschaft, welche, da ihr die Möglichkeit des nach Belieben hervorzurufenden physikalischen Experiments abgeht, sich zu ihrem Verständniß auf Beobachtungen zu stützen hat. Diese Beobachtungen aber, die der Schüler, wenn ihm die Sache klar werden soll, selbst anzustellen hat, müssen sich naturgemäß über einen größeren Zeitraum erstrecken; die Erscheinungen des Jahreslaufes z. B. erfordern selbstverständlich mindestens die Beobachtungen eines Jahres.

Die astronomische Geographie gliedert sich naturgemäß im Unterricht in drei aufsteigende Stufen, welche man als diejenigen der Anschauung, der Erklärung und der Begründung bezeichnen kann. So wird beispielsweise in dem ersten Cursus die Sonne in ihrer scheinbaren jährlichen Bewegung um die Erde betrachtet, in dem zweiten Cursus der Augenschein verlassen und die Erklärung der Erscheinungen aus der Rotation der Erde um die Sonne gegeben, während der dritte Cursus diese Bewegung auf das allgemeine Gesetz der Gravitation zurückführt. Diese Gliederung entspricht zugleich der historischen Entwickelung der Wissenschaft, sowie der fortschreitenden Reife des jugendlichen Verstandes. Die erste Stufe nun eignet sich schon, ja vorzugsweise für die unteren Klassen; während der Primaner z. B. sich nur ungern dazu verstehen wird, alle jene fortlaufenden kleinen Beobachtungen und Aufzeichnungen zu machen, welche zu Resultaten führen, die er vielleicht in dem rascher fortschreitenden Unterricht schon anticipirt hat und daher auf kürzerem Wege zu verstehen glaubt, wird der Sextaner mit Vergnügen und mit Nutzen für die Ausbildung seiner Beobachtungsgabe das Jahr hindurch die wechselnde Länge des Mittagsschattens eines an bestimmtem Orte aufgestellten Stabes beobachten, die Lage der Schattengrenze eines Gebäudes auf einer gegenüberliegenden Wand von Woche zu Woche mit dem Bleistift verzeichnen, oder über die Eintrittsstunde der Dunkelheit am Abend, über die Phasen und Aufgangszeiten des Mondes Buch führen u. dgl. m. Auf solche Beobachtungen aber, die auch an sich einen hohen pädagogischen Werth

haben, muß sich der Unterricht stützen können, soll nicht der Mangel an der nöthigen Anschauung und dem räumlichen Vorstellungs-Vermögen das Verständniß erschweren und die Erfolge des Unterrichts gefährden. Es ist eine auffallende und zum Nachdenken über die Ursachen aufforderndе Erscheinung, daß die betreffenden Lehren der Astronomie zwar allgemein, d. h. mit wenigen, die Regel bestätigenden Ausnahmen, als unbestreitbar anerkannt, aber gleichwohl nur von einem verschwindenden Bruchtheil, selbst der sogenannten Gebildeten, völlig verstanden sind. Wie häufig begegnet man z. B. der Ansicht, die größere Wärme des Sommers rühre von einer größeren Annäherung der Erde oder doch der betreffenden Halbkugel (in Folge der Neigung ihres Pols) an die Sonne her, wie wenige haben eine klare Vorstellung von der so einfachen Erklärung des Wechsels der Tageslänge u. dgl. m.! Es fehlt an der richtigen räumlichen Anschauung auf Grund wirklicher Beobachtungen, die selbst durch sonst werthvolle oder unentbehrliche Hülfsmittel, wie Globen, Tellurien und Planetarien, nicht völlig ersetzt werden können.

Etwas von der äußeren Einrichtung sprachlicher Schulbücher.

Wenn irgend Jemand, so ist wohl der Schulmann in der Lage, das Wort Molière's: „Je prends mon bien où je le trouve“ häufig anzuwenden. Recht viel des Guten kann man, wie leicht erklärlich, in den Vorreden der Schulbücher finden. Enthalten sie doch naturgemäß die Darlegung der pädagogischen Grundsätze, die für das betreffende Lehrmittel maßgebend gewesen sind. Es sei gestattet, hier eine kleine Lesefrucht des angegebenen Ursprungs, die wir vom Umschlage des Februarhefts des Stiehl'schen Centralblatts aufhoben, reproducirend darzubieten.

In der augenscheinlich einen Theil der Vorrede gebenden Anzeige der:

Vorschule zu den lateinischen Klassikern von W. Scheele, 2. Theil. Neu bearbeitet von Dr. Rudolph Sonnenburg.

heißt es unter Anderem:

„Die Veränderungen, welche diese letzten Auflagen erfahren haben, bestehen darin, daß

1) die Vocabeln zu den deutschen Uebungsstücken nicht mehr unmittelbar unter denselben stehen, sondern ganz davon getrennt und an das Ende gerückt worden sind. Es war dies durchaus nothwendig. Hat der Schüler den zu übersetzenden Satz und die dazu gehörigen Vocabeln zugleich vor Augen, so wird der ganze Vorgang des Uebersetzens ein durchaus mechanischer und zweckwidriger; seine Thätigkeit ist nämlich dann hauptsächlich darauf gerichtet, mit den Augen die richtigen Zahlen vor den Vocabeln zu finden, und diese letzteren setzt er dann gewöhnlich in gedankenloser, oft sinnloser Weise zusammen;

2) die Regeln sind getrennt gedruckt worden, so daß sie nicht mehr unmittelbar vor den Uebungsstücken stehen. Diese Veränderung war pädagogisch geboten. Wenn der Schüler durch das Uebersetzen der Beispiele Sicherheit in der Anwendung der Regeln sich aneignen und die ganze Uebung formalbildende Kraft für ihn haben soll, so ist es vor allem nöthig, daß er gezwungen wird, so viel wie möglich selbstständig nachzudenken. Wenn er aber fortwährend beim Uebersetzen die Regeln vor Augen sieht, so wird der Erreichung dieses Zweckes großer Abbruch gethan."

Mögen die in Vorstehendem dargelegten methodischen Grundsätze auch schon oft ausgesprochen und in Anwendung gebracht worden sein, so fehlt doch viel daran, daß sie eine so allgemeine Geltung hätten, wie sie verdienen. Es wird daher keine überflüssige Sache sein, darauf aufmerksam zu machen, wie wünschenswerth ihre ausgedehntere Annahme und Befolgung in der Schulbücher-Litteratur sein würde. Besonders sind es die neusprachlichen Lehrbücher, denen in diesem Punkte eine gründliche Reform Noth thäte. Man kann die in den letzteren fast allgemein befolgte Einrichtung, die von Sonnenburg so entschieden verworfen wird, geradezu als einen Krebsschaden auf diesem Gebiete der Unterrichts-Litteratur bezeichnen, und wer jemals in der Lage gewesen ist, jahrelang beim Unterricht unzweckmäßig eingerichtete Lehrbücher benutzen zu müssen, der wird die hier zur Erörterung gebrachten Punkte keineswegs für so unerheblich halten. Wenige praktische Pädagogen dürften den Sonnenburg'schen Grundsätzen ihre volle Anerkennung versagen; nur hinsichtlich des Platzes der Vocabeln scheint eine kleine Restriction gerechtfertigt. Die Vocabeln für den fremden Text müssen durchaus von letzterem räumlich getrennt sein; der Zwang, dieselben zu wissen, kann um so eher geübt werden, als schon ihr Auftreten im Texte eine nicht unwesentliche Hülfe für entschuldbare

Gedächtnißlücken ist, auch der Zusammenhang vielfach auf die rechte Spur zu leiten vermag. Etwas anders verhält sich die Sache, wenn es sich um die Uebersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache handelt. Bei dieser Operation, welche das Fremde nach jeder Richtung ausgestalten soll, wo auf Flexionsformen, Rectionsgesetze und andere Regeln der Syntax, weiterhin auf Phraseologie und Stil zu achten ist, kann eine mäßige Erleichterung in Darreichung des Rohstoffs die formalbildende Thätigkeit weit weniger beeinträchtigen, als wo es wesentlich auf richtige Analyse, richtiges Verständniß des vollständig Gegebenen ankommt. Ein nackter fremder Text darf nicht erschrecken; ein nackter deutscher Uebersetzungstext muß sehr leicht sein oder sich etwa einem vorstehenden fremden Texte recht eng anschmiegen, wenn er nicht abschreckend wirken soll. Macht man, wie sehr häufig geschieht, zu starke Anforderungen an die sprachliche Synthese, so wird die Erlangung einer gewissen Leichtigkeit und Gewandtheit in der Handhabung des fremden Idioms sehr erschwert. Glaubten wir hinsichtlich der Vocabeln eine kleine Concession machen zu dürfen, so stimmen wir dem, was über die Stellung der Regeln, wozu auch die Paradigmen zu rechnen sind, gesagt wird, um so rückhaltloser bei. Stehen diese über den Uebungsstücken, so wird der Unterrichtserfolg in der schlimmsten Weise geschädigt. Selbst wenn der Regel- und Paradigmenstoff vom Schüler gewissenhaft gelernt ist, ist es keine geringe Unterstützung für den Uebersetzenden, wenn er das auch mit dem Auge fassen kann, was ihm allein der Geist suppeditiren sollte. Der absolute Zwang, nur an den eigenen geistigen Besitz zu appelliren, wird aufgehoben, und ein jahrelang fortgesetzter Gebrauch methodisch verkehrter Lehrbücher erweitert und vertieft die Kluft zwischen Wissen und Können geradezu systematisch. Die meisten neusprachlichen Lehrbücher leiden an dieser Verkehrtheit, und bekanntlich huldigen ihr auch die sonst in vieler Beziehung so tüchtigen Bücher von Plötz. Schon durch die bloße räumliche Abtrennung der Uebungsstücke von dem Uebrigen würden diese Bücher unendlich gewinnen. Daß es aber möglich ist, selbst diesen Uebelstand noch zu steigern, beweist die Einrichtung der Elementargrammatik von Plötz. Nicht nur, daß das gesammte methodisch vertheilte Regel- und Paradigmenwerk unmittelbar vor den betreffenden Uebungsstücken steht; es nimmt auch jede einzelne Lection genau eine Seite, nicht mehr und nicht weniger, ein. Gestehen wir zu, daß es durch diese Einrichtung ermöglicht wird, jedes Schülers Auge genau

auf derselben Seite festzuhalten, so wird das Umherschweifen des Blicks auf dieser Seite geradezu provocirt. Die Stelle, wo sich der Suchende Raths erholen kann, ist ein für allemal fixirt; er braucht nicht einmal das Blatt zu wenden. Alles liegt vor ihm gleichsam auf dem Präsentirteller. Wenn er sich unter solchen Umständen die Sache nicht so bequem als möglich machen sollte, so müßte der Schüler mehr Selbstüberwindung besitzen, als man ihm von Rechts wegen zutrauen darf.

Diese rein mechanische Anordnung führt, nebenbei bemerkt, den auffallenden Uebelstand herbei, daß die Ausdehnung des Uebungsmaterials von dem neben der Entwickelung der Regeln zufällig frei bleibenden Raume, durchaus nicht von der relativen Wichtigkeit der betreffenden Materien abhängig gemacht wird.

Es liegt hier allerdings ein Extrem vor, dessen Einführung in die Praxis uns nur in diesem einen Falle vorgekommen ist; allein es ist dadurch um so deutlicher zu erkennen, wie falsch das zu Grunde liegende Princip an sich ist, wie nothwendig selbst für die neusprachlichen Lehrbücher, die damit keineswegs auf die Vereinigung des theoretisch-methodischen und Uebungsmaterials zu verzichten brauchen, die räumliche Trennung beider Elemente ist. Bei der Geringfügigkeit der den neusprachlichen Disciplinen eingeräumten Stundenzahl ist es von größter Wichtigkeit, die Erfolge des mühsamen Unterrichtsbetriebes nicht noch durch äußere Einrichtungen der Lehrmittel zu schädigen, die den ersten pädagogischen Grundsätzen geradezu Hohn sprechen.

Zur Gymnasial-Pädagogik.

Karl Ludwig Roth, Th. Dr. vormals in höheren Schulämtern beschäftigt, jetzt verstorben, hat in seiner 1865 erschienenen Gymnasialpädagogik auch der kleinen Schrift „Eins!"*) gedacht, und insbesondere auch der darin erwähnten alt englischen, oder wenn man will Hamiltonschen Methode, Sprachen zu erlernen. Er sagt: „Die Versuche Hamiltons, das Latein und überhaupt fremde Sprachen den Schülern ohne vorgehende Einprägung der Formenlehre beizubringen, möchten bei physisch mehr entwickelten Schülern, welche irgend eine Sprache

*) Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. Berlin, Verlag von Ludwig Rauh.

schon regelmäßig gelernt haben, niemals aber beim Beginn alles Sprachunterrichts anwendbar sein.*) Er bezeichnet die Methode als „verschollen“, und beruft sich zur Rechtfertigung seines Urtheils auf „das, was er selbst gesehen, wonach er behaupten möchte, daß dies ein, die geistige Entwickelung und Befruchtung keineswegs fördendes, nahezu bewußtloses Lernen sei“**). Er schreibt weiter: „Knaben aus englischen Schulen, welche unter meine Obhut kamen, hatten schon vor dem zwölften Jahre im Virgil nnd Sallust übersetzt, und riethen, wenn man ihnen auch einen leichteren Lateiner vorlegte, über die Stelle, die sie übersetzen sollten, hin und her“.— „Unter einem Lehrer, der 1830 bis 1840 Präceptor an einer lateinischen Schule gewesen, und der nach Hamiltons Manier unterichtete, wurde absolut nichts gelernt“***) rc.

Ich kann natürlich nicht wissen, ob es gerade vorzügliche Talente waren, welche von englischen auf deutsche Schulen geschickt worden sind. Ein deutscher Quintaner oder Sextaner aber, dem man etwa „einen leichten Lateiner vorlegte“, würde allerdings nicht darüber „hin und her rathen“, er würde überhaupt nichts davon verstehen. Auch ich habe, nicht zwölfjährige, sondern sechzehnjährige Quartaner, übrigens ganz verständige junge Leute unter den Händen gehabt, welche seit acht Jahren nach der grammatischen Methode unterrichtet waren und so gut wie Nichts dabei gelernt hatten. Aehnliche Resultate sind auf unsern Gymnasien nicht eben selten, wie jeder Lehrer weiß. Ebenso ist es mir unbekannt, was der Lehrer, der nach Hamiltons Manier ohne Erfolg unterrichtete, für Fehler gemacht haben mag; indeß giebt es auch andere Lehrer, bei denen die Schüler nach der grammatischen Methode wenig oder nichts lernen. Und wäre das Erlernen der Sprache vor der Kenntniß der Grammatik wirklich ein bewußtloses, nun so würde es dem Proceß der Natur, also dem möglichst besten, jedenfalls am nächsten kommen. — Indeß verhält sich die Sache doch wohl nicht ganz so, obschon ich gern einräume, daß ein Schüler, der sich zwölf Jahre lang mit Erlernung einer Sprache plagt, dabei eine größere geistige Entwickelung erlangen mag, als ein solcher, der sie schon in zwei oder drei Jahren erlernt hat, schon darum, weil Ersterer inzwischen beträchtlich älter wird! — So übt der Drescher seine Kräfte gewiß, auch wenn er leeres Stroh dreschen muß. Aber Körner gewähren eben nur die vollen

*) S. 157.
**) S. 141.
***) S. 142.

Garben! — Ob man übrigens eine Methode, welche im Wesentlichen seit Jahrhunderten im Gebrauch ist, und nach welcher notorisch noch Tausende unterrichtet werden, eine „verschollene" nennen kann, lasse ich dahin gestellt.

Doch die Resultate geben ja den besten Maßstab, einen Maßstab, der sich nicht durch theoretische Erörterungen verändern oder verfälschen läßt.

Was leistet das Gymnasium mit der grammatischen Methode in zehn bis zwölf Jahren, bei einem wöchentlichen Unterricht von zehn bis zwölf Stunden, wozu noch mindestens halb so viel Arbeitsstunden kommen.*) Ich glaube nicht zu irren, wenn ich annehme, daß von allen Gymnasialschülern kaum zehn unter hundert die Prima erreichen und das Abiturientenexamen machen; und diese zehn sind, wohlverstanden, nur die Geschicktesten unter Allen. Von diesen zehn ist nicht die Hälfte, nein! es ist nicht ein Einziger, wenn er das Gymnasium verläßt, so weit, daß er im Stande wäre, Lateiner und Griechen zu seiner Unterhaltung zu lesen; erst die spätere Uebung, wenn sie überhaupt erfolgt, befähigt ihn dazu.

Doch hören wir Herrn Dr. Roth selbst. Gewiß hat Niemand wie er über die Leistungen der Gymnasien ein maßgebendes Urtheil, und es ist nicht zu fürchten, daß er diese Leistungen unter ihrem wahren Werth veranschlagt haben werde. Herr Dr. Roth nun sagt wörtlich: „Jetzt sind die vielgelehrten philologischen Lehrer matt, kleinlich, selbst gequält und ihre Schüler quälend mit todten Formen."**) „Es finden sich unter den sogenannten Gebildeten nur noch wenige Einzelne, welche sich am Lesen klassischer Autoren erfreuen:" ***) — ferner, „wer möchte sagen, daß der junge Lateiner nach drei bis vier Jahren nicht mehr Anfänger sei? — —"†) „In den drei bis vier Jahren kann der Schüler noch kein Wörterbuch benutzen;"††) „Es wird jetzt wenig in

---

*) S. 158, zwölf Wochenstunden für Latein. S. 173 verlangt sogar „für die jüngsten Schüler anderthalb, für die älteren bis zwei Stunden Arbeitszeit, ohne Auswendiglernen", also 19—24 Stunden Latein wöchentlich!

**) S. 12.

***) S. 48. Er führt dieses speciell von den Theologen, den Medicinern und Juristen aus.

†) S. 137.

††) S. 163.

den Sprachen erreicht;"*) „Jüngere Schulmänner sind oft kaum im Stande, den Schriftsteller, den sie erklären sollen, fließend zu lesen und zu erklären;"**) u. s. w. Es werden noch mehrere Citate folgen.

Sind das die Früchte eines Unterrichts, welcher „neun bis zehn Jahre lang die Hälfte der Schulstunden und drei Viertheile der Arbeitszeit in Anspruch nimmt?" —***) Sollte da nicht ein so klägliches Ergebniß doch das ernsteste Nachdenken jedes verständigen Vaters und jedes Lehrers erregen? Ja ist es zu verantworten, daß ein so unermeßlicher Aufwand an Zeit und Kräften nicht etwa zur Gewinnung irgend eines bestimmten Wissens, sondern lediglich zu einer angeblichen „Geisteskultur" verwendet wird? —

Es ist in „Eins!" nachgewiesen, (Eins! S 19—20) daß es an jedem thatsächlichen Beweise fehlt, wonach das Studium der alten Sprachen, und in's besondere der Grammatik in einem höheren Grade zur Entwickelung der Geisteskultur beitrage, als das Studium irgend eines anderen Zweiges der Wissenschaften†). Angenommen jedoch, jener vorzügliche Einfluß des grammatischen Studium fände in der That statt und fände statt in einem Grade, welcher mit dem Aufwand an Zeit und Mühe im Verhältniß steht, so bleibt dennoch ganz unbegreiflich, warum dieser vorzügliche Einfluß nicht eben so vorzüglich eintreten solle, wenn man die Grammatik an das Ende des Sprachunterichts stellt, anstatt an den Anfang, wie es geschieht; ja warum er nicht sogar besser eintreten solle, wenn der Schüler die grammatischen Formen versteht, als wenn er sie nicht versteht? — Oder sollten die treffenden Beispiele, welche Herr Dr. Roth selbst anführt, nicht ein solches Bedenken rechtfertigen? So der Lehrer, „welcher alle Wochen einmal die verba anomala in Bröders kleiner Grammatik abhörte, sie selbst aber niemals lernte," und von dem die Anstalt nicht eher frei wurde, als bis er einmal in einer öffentlichen Prüfung einen Schüler natus est von nare wollte ableiten lassen;††) oder jener andere Lehrer, von welchem ein Schüler, welcher mea interest gesagt hatte, mit Zurechtwei-

*) S. 210.

**) S. 262.

***) S. 40.

†) Die Behauptung S. 97, „eine einzige Wissenschaft gibt den Schlüssel aller Wissenschaften in die Hand, die der Sprache", — ist weiter nichts als Behauptung.

††) S. 344.

sung zu mei interest genöthigt wurde. (ib.) Dergleichen Fehler sind unmöglich, wenn eine Sprache auf natürlichem Wege, durch den Gebrauch erlernt wird. Oder waren jene Lehrer vielleicht nicht nach der grammatischen Methode unterrichtet?

Seltsam erscheint die Behauptung von Herrn Dr. Roth, ein Schüler erlerne an der fremden Sprache die Muttersprache, ja es seien Uebungen im Schreiben der Muttersprache unnöthig neben Uebersetzungen aus den alten Sprachen in's Deutsche, jene genügten, um die Muttersprache gut schreiben zu lernen.*) Ganz im Gegentheil ist vieles Uebersetzen aus den alten Sprachen ein sicheres Mittel, den Styl in der Muttersprache zu verbilden, also zu verderben; zumal wenn das Bestreben vorwaltet, die Uebersetzung, so weit es die biegsame deutsche Sprache zuläßt, möglichst wortgetreu zu geben. Jeder aufmerksame Beobachter dürfte es bestätigt finden, daß Männer, welche häufig aus den alten Sprachen übersetzen, meistens einen ungelenken deutschen Styl schreiben. Ich wäre geneigt, Herrn Dr. Roth selbst zur Unterstützung dieser Bemerkurg anzuführen, obschon er doch auch viel Deutsch geschrieben hat. Wer z. B. die Widmung der Gymnasial-Pädagogik an Raumer liest, der wird sich kaum der Vermuthung entschlagen können, er habe es mit einer Uebersetzung aus dem Lateinischen zu thun. Auch das häufige Einmengen lateinischer und griechischer Worte in deutsche Sätze verräth wohl kaum eine Gewandtheit im Gebrauch der deutschen Sprache, denn schön ist ein so geflickter Styl doch gewiß nicht. — Wer die Schrift von Dr. Roth liest, ja nur die im Eingang dieses Aufsatzes angeführten Citate daraus, dem drängt sich überall das Gefühl auf, es habe der bezeichnende deutsche Ausdruck nicht zu Gebot gestanden.

Doch Resultat gegen Resultat. Gegenüber den keineswegs glänzenden Ergebnissen, welche Herr Dr. Roth von dem Gymnasialunterricht anführt, und gegenüber denen, welche er als zu erreichende erwartet; gegenüber den zahlreichen Erfahrungen, welche jedem Gymnasiallehrer, jedem aufmerksamen Vater, nicht minder auch den Schülern selbst bekannt sind; gegenüber den Geschichtchen, welche Herr Dr. Roth von der groben Unwissenheit einzelner, nach der grammatischen Methode gebildeter Lehrer erzählt, und von der man doch gewiß auf eine nicht geringe Unwissenheit vieler Schüler schließen darf; gegenüber alledem er-

*) S. 180.

laube auch ich mir, vergleichende Resultate der grammatischen und der in „Eins!“ geschilderten Unterrichtsweise anzugeben.

Ich selbst habe die alten Sprachen zum Theil in den oberen Klassen eines der besten Gymnasien erlernt. Die Kenntniß des Französischen hatte ich vorher in einer Anstalt der Brüdergemeinde erworben, nicht etwa durch eine französische Bonne. Ich weiß davon, daß wir dort in der obersten Klasse (etwa mit Untertertia gleichstehend) in der Stunde gegen zwei Seiten aus einer Chrestomathie lasen: eine Leistung, welche meinen geringen Kräften im Anfang ungeheuer erschien. Ein geschickter Hauslehrer, den ich später erhielt, ließ mich viel Latein lesen, so daß ich, als ich auf das Gymnasium nach Secunda (in der Mathematik nach Prima) kam, im Latein einige Uebung erlangt hatte. Auf dem Gymnasium waren die Fortschritte in den alten Sprachen, wie ich mich deutlich erinnere, nicht verhältnißmäßig zu der darauf verwendeten Zeit und Anstrengung. Wir analysirten grammatische und metrische Formen bis zum Ekel. Ich erinnere mich, daß ich einmal, aus Versehen, anstatt des lateinischen Buches ein ganz anderes in die Klasse mitgebracht hatte und daraus den richtigen lateinischen Text ohne Anstoß ablas. Nur die Heiterkeit meiner Mitschüler verrieth die Täuschung. Das Beste war, daß im Lateinischen und Griechischen die Vorträge und auch unsere Erörterungen, sowie die Uebersetzungen aus dem Griechischen in lateinischer Sprache erfolgten. Wir lernten so die Sprache mit großer Leichtigkeit reden.

Beim Abiturientenexamen wußte ich in den alten Sprachen so viel, oder lieber so wenig, als zu einem guten Examen erforderlich war. Mein lateinischer Styl wurde gelobt, der deutsche getadelt. Das Griechische war mir durch die Lehrmethode so unerträglich geworden, daß ich mehrere Jahre kein Wort Griechisch mehr ansehen mochte.

Ich lernte nach der grammatischen Methode das Italienische mit vielem Fleiß (es stand eine Reise nach Italien in Aussicht) und großer Mühe, — und sehr schlecht.

Später lernte ich Englisch. Ich erstaunte über die mir völlig fremde Manier, den Unterricht mit Lesen und Uebersetzen zu beginnen. Die Methode erschien mir ebenso abenteuerlich, als sie manchem Philologen noch heute erscheint. Bald aber hatte ich Veranlassung, noch weit mehr über meine raschen Fortschritte zu erstaunen. Auch als ich später den Lehrer mit dem besten der Hauptstadt vertauschte, behielt

ich die Methode bei, nur daß an die Stelle des Lesens und Uebersetzens das bloße Lesen englischer Classiker, insbesondere Shakespeare's, trat.

Da erinnerte ich mich des früher verabscheuten Griechischen. Ich nahm Privatunterricht ganz in derselben Weise, wie im Englischen. Ich darf versichern, daß ich in einer Stunde mehr lernte, als auf dem Gymnasium in einem Monat.

Später lernte ich in der gleichen Weise Spanisch. Die Sprache ist schwieriger, als Italienisch und Englisch zusammengenommen. Bei acht Stunden wöchentlich fing ich nach zwei Monaten bereits an, die Sprache zu reden, und bald wurde sie mir ziemlich geläufig.

Ich nahm auf dieselbe Weise Unterricht im Polnischen. Binnen zehn Tagen, allerdings bei fünf Stunden Unterricht täglich, lernte ich vollständig das Lesen und die schwierige Aussprache, ich verstand Vieles, was mir mein Lehrer im Polnischen sagte, und war im Stande, ihm in kurzen Sätzen zu antworten. Leider unterbrach eine schwere Krankheit den Unterricht. Mein Lehrer aber kündigte sogleich „Polnischen Unterricht nach einer sehr erleichterten Methode" in den Zeitungen an.

Doch ich habe vielleicht schon zu viel von mir selbst gesprochen. Darum andere Beispiele.

In einer mir bekannten Familie wurden drei Knaben durch geschickte Philologen vom Fach unterrichtet. Alle drei machten nach einander an einem preußischen Gymnasium das Universitätsexamen, ohne ein Gymnasium besucht zu haben. Der Aelteste, bei dem, gegen meinen Rath, ein guter Theil der grammatischen Methode mit angewendet wurde, hatte mit großer Anstrengung die größten Schwierigkeiten zu überwinden. Um seine Kräfte zu schonen, mußte die Ausbildung im Zeichnen und in der Musik, — für beide Gegenstände zeigte der Knabe Talent, — zu großem Nachtheil ausgesetzt werden. Er machte das Examen mit neunzehn Jahren, nachdem ein vorurtheilsfreier Lehrer die grammatische Methode verlassen hatte. — Sein jüngerer Bruder wurde weit consequenter nach der natürlichen Methode, wie sie in „Eins!" dargestellt ist, unterrichtet. Obwohl ich ihn mit siebenzehn Jahren noch nicht für reif erklärte, bestand er gleichwohl das Abiturientenexamen. Er war bei der Vorbereitung so wenig angestrengt worden, daß er während derselben nicht nur umfassende musikalische Studien, Generalbaß und Compositionslehre ungestört fortsetzte, sondern auch heimlich noch Trompete blasen lernte. — Bei dem dritten

Bruder wurde das System von „Eins!" am consequentesten durchgeführt. Als derselbe mit achtzehn Jahren das Examen machte, übertraf er die Abiturienten des Gymnasiums bei weitem. Im deutschen Stil war er ihnen so überlegen, daß der Lehrer in Prima seiner Klasse darüber eine besondere Standrede hielt. Wie im Französischen (was alle drei Brüder ohne die Bonne reden lernten), so war auch im Lateinischen und Griechischen die Ueberlegenheit entschieden auf seiner Seite, sowohl im Verständniß der Schriftsteller, als im Schreiben der fremden Sprache, und auch im Uebersetzen in dieselbe. Ebenso war in der Grammatik das Nöthige erlernt und fest. Allerdings hatte er auch in diesen Sprachen vielleicht zehnmal so viel gelesen, als die Gymnasiasten. Und doch hatte er z. B. Griechisch nur zwei Jahre lang Unterricht gehabt; und zwar das ganze erste Jahr ohne ein Wort Declination oder Conjugation oder Grammatik überhaupt. Er las in diesem Jahr die ganze Ilias und die ganze Anabasis wiederholt durch, so daß wohl nicht ein Wort oder ein Satz fehlte. Erst im zweiten Jahre, also bei völligem Verständniß der Sprache, trat die Grammatik in den Unterricht ein. Auch da noch klagte der Schüler über die große Schwierigkeit dieses Studiums.

Ich selbst habe Gelegenheit gehabt, einen sechszehnjährigen Untertertianer zu unterrichten, einen jungen Menschen von ganz gutem Verstande. Derselbe war durch Privatlehrer und auf dem Gymnasium selbstredend nach der grammatischen Methode, unterrichtet worden. Ich fand ihn in den Elementen äußerst zurück, so daß ich zunächst die ganze Anstrengung auf diese, auf Deutsch, Lesen, Orthographie und deutsch Reden, demnächst auf das Französische verwendete. Im Lateinischen, das er eine, seinem Alter entsprechende Anzahl Jahre getrieben hatte, wußte er so wenig, daß es kein Verlust schien, die geringen Kenntnisse ein Jahr lang gänzlich fallen zu lassen; so daß nicht einmal das wenige Erlernte repetirt wurde.

Nachdem ich in Einem Jahre die Elemente im Deutschen festgestellt, und im Französischen, so wie auch in der Mathematik befriedigende Fortschritte erlangt hatte, begann ich das Latein aufs Neue. Ich las Cäsar de bello gallico anfänglich das erste Buch ohne die Reden. Bei der Repetition konnte ich schon die Reden mitnehmen, und eine dritte Lesung desselben Buches prägte jeden Satz und jedes Wort dem Gedächtniß unvertilgbar ein. Darauf las ich die übrigen sechs Bücher mit gleicher Sorgfalt, zuletzt noch das ganze

Werk hintereinander, blos in lateinischer Sprache. Nur wenige schwierigere Stellen wurden, der Sicherheit wegen, nochmals übersetzt, einige Stücke auch schriftlich. Es mag so das ganze Werk wohl fünf bis sechsmal durchgelesen worden sein.

Nach Cäsar las ich das 21. und 22. Buch des Livius in ähnlicher Weise und mit gleichem Erfolg. Das Verständniß des Gelesenen darf ich als ein vollständiges bezeichnen, und der Schüler hatte genügende Fertigkeit erlangt, um bei dem darauf folgenden Fähnrichs-Examen ein vorher nicht gelesenes Pensum aus Livius ohne Schwierigkeit übersetzen zu können. Dieses Resultat wurde erreicht bei einem anfangs einstündigen, später zweistündigen täglichen Unterricht, ohne eine Minute Arbeitszeit daneben, und zwar in fünf Vierteljahren. Ich darf bestimmt versichern, daß zur Gewinnung dieses Resultates die geringen grammatischen Kenntnisse so viel wie Nichts beitrugen.

Ich bemerke übrigens, daß ich, allerdings bei einem besonders befähigten jungen Menschen, der im Französischen und Englischen ziemlich bewandert war, aber so gut wie kein Wort Latein verstand, das gleiche Resultat bei gleichem täglichen Unterricht schon in fünf und einem halben Monat erreichte. Wie weit würde ich da wohl mit der grammatischen Methode gekommen sein! —

Solche günstige und ungüstige Resultate können nur in der Methode allein liegen.

Ich kann nicht umhin, hier zum Schluß noch eine Bemerkung zu wiederholen, welche schon in „Eins!“ (S. 34) gemacht wird. Ein Kind von mäßigem Verstande versteht und spricht mit drei Jahren einen großen Theil seiner Muttersprache. Der Schüler, den die Natur so weit in etwa anderthalb bis zwei Jahren unterrichtet, ist an geistigen Kräften und physischer Entwickelung nicht entfernt demjenigen gleich zu stellen, den man in die Schule schickt, um Latein und Griechisch zu lernen. Daß aber ein zweckmäßiger Unterricht das Gleiche und weit mehr erreicht, ist in Tausenden von Beispielen erwiesen.

Wenn nun gleichwohl das Gymnasium, gegenüber den Leistungen einer zweckmäßigeren Methode und ebenso gegenüber den Leistungen der Natur, unermeßlich zurückbleibt, so — nun so schließt der Verfasser der Gymnasial-Pädagogik, oder so muß er schließen, um seine Behauptungen aufrecht zu erhalten — nun so hat eben die Natur Unrecht, und alle die haben Unrecht, welche nicht, wie es bisher geschehen, Jahre lang die Schüler mit unverständlichen und unverstandenen Regeln, mit

Nachschlagen von Worten und Vokabeln lernen, mit hinkenden Uebersetzungen in's Lateinische und Griechische u. s. w. plagen, um mit einem übermäßigen Aufwand an Zeit und Kräften, in vielen Jahren dasjenige nicht zu erreichen, was eine zweckmäßigere Methode mit bei Weitem geringerer Anstrengung in weit kürzerer Zeit bei Weitem besser zu erreichen vermag.

Will man unsern Gebildeten in der That die edle humanitas*) gewähren, wovon die Werke der Alten eine so reiche Fundgrube bieten, so muß man aufhören, diese uns erhaltenen Meisterwerke in ungenießbare grammatische Brocken zu zertrümmern, und man muß dagegen ihren herrlichen Inhalt selbst vor den bewundernden Blicken der Jugend erschließen.

Einer, der es mit der Jugend gut meint.

Ueber die Oktober-Konferenz im Preußischen Unterrichtsministerium 1873.

Vorbemerkung der Redaktion.

Manche Leser dieser Zeitschrift werden bereits durch die öffentlichen Blätter über die Verhandlungen der vom Herrn Unterrichtsminister zu Berathungen über das höhere Schulwesen einberufenen Konferenz Nachricht erhalten haben. So hat u. A. die Spener'sche Zeitung 14 ziemlich eingehende Berichte geliefert, die von der Elberfelder Zeitung, und wahrscheinlich auch von anderen politischen Tagesblättern nachgedruckt worden sind. Diese Berichte auch im Pädagog. Archiv abzudrucken, trug ich Bedenken, weil mir die bestimmte Versicherung gegeben wurde, sie geben kein richtiges Bild der Verhandlungen. Auch waren sie für eine vorläufige Mittheilung zu umfangreich, und eine solche konnte durch dieselben nur beabsichtigt werden, weil das Unterrichtsministerium die Protokolle der Konferenz veröffentlichen wird.

Es war mir deshalb sehr erwünscht, daß mir nachstehender Bericht des Herrn Realschuldirektors Ostendorf, der selbst Mitglied der Konferenz war, zur Verfügung gestellt wurde.

Herr Direktor Ostendorf hat nämlich in Düsseldorf vor einem zahlreichen und gewählten Publikum zwei Vorträge über die Berliner Schulkonferenz gehalten, von denen der eine, und zwar gerade derjenige, welcher die wichtigsten Fragen behandelt, von einem Zuhörer

---

*) S. 57.

aufgeschrieben und mir zum Abdruck im Pädagog. Archiv eingeschickt worden ist.

So erhalten denn die geehrten Leser dieser Zeitschrift schon jetzt durch das Nachstehende eine zuverlässige Mittheilung darüber, welche Ansichten über die wichtigsten Fragen in der Konferenz geäußert worden sind und in welchem Sinne man Reformen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens zu erwarten hat. Lassen wir jetzt den Herrn Berichterstatter selbst reden:

Redner äußert, er könne heute einen doppelten Weg einschlagen. Einerseits könne er der geehrten Versammlung den gesammten weiteren Verlauf der Konferenz vorführen und sie so mit den Erörterungen über eine ganze Reihe von interessanten Fragen bekannt machen. Aber wenn er diesen Weg einschlüge, so würde er doch überall nur in der Lage sein, zu skizziren. Er ziehe daher vor, eine einzelne Debatte, die wichtigste, herauszugreifen, über dieselbe eingehende Mittheilungen zu machen, und daran zum Schluß eine kurze Zusammenstellung der Ergebnisse der Konferenz zu knüpfen.

Etwa um die Mitte der Konferenz-Verhandlungen habe der Herr. Minister drei Fragen zur gemeinsamen Debatte gestellt und zugleich dem Redner gestattet, einige Thesen zu begründen, die von ihm eingereicht seien.

Die drei Fragen seien gewesen:

1) Welche Veränderungen des Lehrplanes der Real- und höheren Bürgerschulen erscheinen, sofern diese Schulkategorien fortbestehen, nach den seit Anwendung der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 gemachten Erfahrungen nothwendig? — 2) Bedürfen die jetzt geltenden Bestimmungen über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu Universitätsstudien einer Abänderung? — 3) Welche Veränderung in der gegenwärtigen Organisation der Gymnasien hinsichtlich der Lehrgegenstände, der auf jeden derselben verwandten wöchentlichen Stundenzahl, und des Eintritts der Gegenstände auf den verschiedenen Klassenstufen, lassen sich als nothwendig bezeichnen?

Die vier Thesen hätten gelautet:

a. Es ist pädagogisch richtiger, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache, als mit dem Lateinischen zu beginnen. — b. Eine den Verhältnissen und Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende, daher auch befriedigende Organisation des höheren Schulwesens ist undenkbar, so lange in Gymnasien und Realschulen I. O. der fremdsprach-

liche Unterricht mit dem Lateinischen beginnen muß. — c. Die Bestimmung, daß in Gymnasien und Realschulen I. O. der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen beginnen muß, gefährdet die Entwickelung der politischen und sozialen Zustände unseres Volkes. — d. Daher ist zwar nicht anzuordnen, wohl aber zu gestatten, daß der fremdsprachliche Unterricht in allen öffentlichen höheren Schulen mit einer neueren Sprache beginne.

Die Debatte über diese Thesen und jene Fragen sei damit eingeleitet worden, daß Herr Geheimer Rath Wiese über die Fragen 1 und 2, Herr Direktor Bonitz über Frage 3 referirt, endlich Redner seine Thesen begründet habe. Herr Geh. Rath Wiese habe das Bestehende, das ja zu einem nicht unbedeutenden Theile sein Werk sei, mit den Ergebnissen der Erfahrung und den Anforderungen des Lebens in Einklang zu bringen gesucht; Herr Direktor Bonitz habe in einem mindestens dritthalbstündigen Vortrage den bestehenden Gymnasial-Lehrplan mit einigen geringen Modifikationen als zweckmäßig nachzuweisen gestrebt und dabei allerlei besondere Wünsche geäußert; Redner habe sich im Anschlusse an seine Flugschriften ausgesprochen und zugleich einige Einwendungen, die schon an den vorigen Tagen erhoben seien, widerlegt.

Hiermit sei eine ganze Sitzung der Konferenz ausgefüllt gewesen, darauf eine zweitägige Debatte gefolgt, welche die verschiedensten Ansichten zu Tage gefördert habe. Am Schluß derselben habe von dem Herrn Minister Redner nochmals das Wort erhalten. Da er hierbei auf einen großen Theil jener verschiedenen Ansichten eingegangen sei, so glaube er kein besseres Bild von der gesammten Debatte geben zu können, als indem er im allgemeinen sich an das anschließe, was er damals in der Konferenz gesagt habe.

Er habe, wie natürlich, zunächst seine Thesen vertheidigt. Diese hätten in der Konferenz theils halbe Zustimmung, theils und vielleicht vorwiegend entschiedene Gegner gefunden.

Man habe zunächst von einigen Seiten jede Discussion über seinen Plan als eine blos theoretische Erörterung bezeichnet. Dem gegenüber habe er auf dreierlei hingewiesen, und könne dies auch jetzt nur wiederholen: Erstens sei ein Plan wie der seinige im Privatunterrichte schon manchmal befolgt, und habe sich in diesem, wie in der Konferenz auch ein Vorredner anerkannt habe, bewährt; auch beständen und gediehen bekanntlich Anstalten, wie das Moderne Gesammt-

Gymnasium in Leipzig. Zweitens sei sein Vorschlag keineswegs aus bloßer Theorie, sondern vielmehr aus Berathungen mit Männern der Praxis hervorgegangen und entspreche den Wünschen vieler Eltern. Endlich drittens hange sein Vorschlag zusammen mit einem vollständigen Organisationsplane, bei welchem sehr practische Beweggründe, z. B. auch der Mangel an Lehrern, berücksichtigt seien. Darauf wendet sich Redner gegen eine Anzahl Einwendungen, die theils keine Widerlegungen seien, theils auf bloßen Mißverständnissen beruhen. Wenn ferner Herr Herr Geheimer Rath Wiese bemerkt habe, man könne doch nicht wohl das Englische als Propädeutik für den ferneren fremdsprachlichen Unterricht benutzen, so sei Redner hiermit im allgemeinen einverstanden. Er habe nur deshalb den umfassenderen Ausdruck „neuere Sprache" gebracht, weil er an Hamburg und andere Seestädte gedacht habe; natürlich werde ein ganz anderer Lections-Plan entstehen, wenn man mit dem Englischen den fremdsprachlichen Unterricht beginne. Wenn Herr Direktor Jaeger gesagt habe, der Vorschlag sei noch nicht reif zur Debatte unter Fachgenossen, so möchte Redner dies dahin beschränken, daß derselbe noch nicht reif zu einer abschließenden Debatte sei. Darum habe er den Vorschlag auch in Gera nicht zur Debatte gestellt. In der Konferenz habe er ihn nur zur Erwägung und Besprechung bringen wollen. Auf die Urtheile über einzelne Uebungssätze in lateinischen Elementarbüchern wolle er deshalb auch nicht näher eingehen; ob in ihnen ein vernünftiges Deutsch sei, das möge als Geschmackssache dahin gestellt bleiben. Daß französische Uebungsbücher auch der Verkehrheiten genug enthielten, sei vollkommen richtig. Es frage sich nur, ob das als eine Nothwendigkeit in der Sache liege. Redner wolle nur zweierlei Einwendungen hier näher beleuchten. Einerseits habe man die Ausführung seines Vorschlages „moralisch unmöglich" genannt. Darauf könne er kurz genug erwidern. Wenn es wahr sei, was Herr Direktor Jaeger gesagt habe, daß im Kopfe des neunjährigen Knaben beim Eintritt in eine höhere Schule durch das Betreiben einer fremden Sprache eine „Revolution" vor sich gehe, dann dürfte man einen neunjährigen Knaben überhaupt keine fremde Sprache lernen lassen. Weit sachgemäßer habe Herr Geheimer Rath Wiese geäußert, man nehme mit einer fremden Sprache mehr als Wörter und Formen auf, man trete in eine fremde Gedankenwelt ein. Dies sei wahr, wenn man die fremde Sprache spreche, zumal wenn man daneben seine Muttersprache nicht mehr gebrauche.

Jene jetzt wieder vielgefeierten Rectoren des sechzehnten Jahrhunderts, ein Sturm, ein Trotzendorf, hätten ihre Schüler entnationalisirt und der deutschen Entwickelung sehr geschadet. Bei dem Analysiren und Uebersetzen aber, das wir in den unteren Klassen trieben, könne von Gefährdung der Nationalität keine Rede sein, auch nähmen dabei die Schüler nichts von dem „revolutionären Charakter" der französischen Sprache auf, wohl aber vielleicht etwas von der strengen Logik derselben, auf welche Herr Geheimer Rath Stieve in der Debatte hingewiesen habe. Die französische Sprache werde also im Gegentheil heilsam auf die Schüler einwirken, zumal wenn ihr Studium so betrieben werde, wie das Studium der ersten fremden Sprache, welche der Schüler erlerne, betrieben werden müsse, im Interesse der Muttersprache, zur Förderung des grammatischen Bewußtseins von dieser, und wenn der Lehrer stets sich bewußt bleibe, daß seine Aufgabe eine nationale sei, und daß in allen Klassen und Unterrichtsfächern das Uebersetzen in die Muttersprache im Mittelpunkte des Unterrichts stehen müsse.

Uebrigens brauche sich Redner, um die moralische Unmöglichkeit zu widerlegen, wohl nur die Gegenfrage zu erlauben: „Wie können die Gegner denn, wenn das Anfangen mit dem Französischen so gefährlich ist, sich für lateinlose Realschulen erklären, in welchen das Französische vielleicht sogar den Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts bildet, während es in meinem Vorschlage bloß eine Propädeutik für das Lateinische ist? Sind Industrielle und Kaufleute etwa weniger einflußreiche Glieder der Gesellschaft als der Lehrer, der Kreisrichter, der Arzt?"

Wenn man die Durchführung seines Vorschlages als etwas für Gymnasien Unstatthaftes bezeichne, dagegen in Realschulen gestatten wolle, so sei das wenigstens vom ethischen Standpunkte aus nicht consequent; und ebenso wenig sei es consequent, wenn man dies damit begründe, daß ein Uebergang von der höheren Bürgerschule zur Realschule möglich sein müsse; denn man müsse nicht bloß dem Zögling der höheren Bürgerschule, sondern jedem Knaben bis zu einem gewissen Zeitpunkte die Möglichkeit offen lassen, seine Laufbahn sich zu wählen. Indeß genüge es für Redner, wenn die Ausführung in Realschulen gestattet sei. Es werde sich durch die Praxis schon zeigen, daß sein Vorschlag zweckmäßig sei, und die Logik der Thatsachen werde weiter führen.

Die zweite Art von Einwendungen, auf die Redner näher eingehen müsse, betreffe die pädagogische Richtigkeit seines Vorschlages. Mehrere Vorredner in der Conferenz hätten auf die irrationale Aussprache des Französischen hingewiesen. Herr Director Jaeger habe gesagt, man habe schon genug zu thun, um die deutsche Aussprache der Knaben zu bilden. Ein anderes Mitglied habe eine unüberwindliche Schwierigkeit darin gefunden, neunjährigen Knaben beizubringen, daß parlent = parle und nicht = parlan zu sprechen sei. Die Herren vergäßen ganz, daß diese Schwierigkeiten in Mädchenschulen wie in Realschulen fortwährend bei neunjährigen und auch noch jüngeren Kindern überwunden würden. Redner könne aus eigener Erfahrung versichern, daß die Aussprache einer neueren fremden Sprache sogar leichter gelernt werde, wenn kein lateinischer Unterricht vorhergegangen sei, als wenn derselbe vorhergegangen sei; und dies sei auch ganz natürlich, denn im lateinischen Unterrichte pflege sich der Knabe daran zu gewöhnen, daß er auf eine genaue Aussprache wenig achte.

Ferner habe Herr Director Jaeger gemeint, der französische Anfangs-Unterricht interessire den Knaben nicht genug, während dagegen Herr Geheimer Rath Wiese erklärt habe: Interessante Beispiele versetzen in die Zeit der Philanthropine. Schon dieser Widerspruch in den Einwendungen seiner Gegner könnte Redner vielleicht der Widerlegung überheben. Indeß wolle er doch bemerken, daß in der Methode der Philanthropine das Bedenkliche keineswegs darin gelegen, daß man das Interesse der Schüler zu wecken gesucht habe, sondern in dem Streben, Alles leicht zu machen. Er wolle seinerseits auch das Interesse der Schüler wecken, aber nicht durch sogenannte interessante Beispiele, sondern durch Anknüpfung an das Naheliegende. Wenn dagegen Herr Director Jaeger bemerke, den Knaben interessire mehr eine Gedankenwelt, die so fern als möglich liege, so sei „Gedankenwelt" doch wohl ein etwas großartiger Ausdruck für das, was im lateinischen Unterrichte der Sexta bis Quarta an den Knaben herangebracht werde.

Dasselbe Mitglied der Conferenz habe gemeint, für wissenschaftliche Vorbildung sei es nothwendig, daß man schon in der untersten Klasse vom Tagesleben der Gegenwart abziehe. Diese Ansicht könnte man allenfalls passiren lassen; aber es frage sich, ob die Zeit vom neunten bis zum zwölften Lebensjahre schon eine geeignete Zeit für wissenschaftliche Vorbildung sei. Herr Geheimer Rath Wiese habe erklärt, das Französische sei ein lateinisches Patois, und es widerstrebe,

erst die umgebildeten, entstellten und dann die reinen, einfachen Formen lernen zu lassen. Redner sehe in dem Französischen eine Fortbildung des Lateinischen, und glaube in seinen Flugschriften, nach dem Vorgange von Bratuscheck, nachgewiesen zu haben, daß es für eine sichere Aneignung des Lateinischen wie des Französischen vortheilhafter sei, wenn man von den umgebildeten zu den ursprünglichen Formen fortschreite, als wenn man umgekehrt verfahre.

Wenn Herr Direktor Bonitz glaube, das Lateinische und Griechische erlangen, wenn sie so spät und nach dem Französischen begonnen werden, nicht mehr hinreichende Macht über den Geist der Schüler: so sei Redner dagegen der Ansicht, daß sie bei einem Unterrichte nach seinem Plan eine größere Macht erlangen würden, als jetzt, wo sie in Klassen, denen das Bleigewicht zahlreicher ungeeigneter Schüler sich anhänge, mit wenig vorgebildeten Knaben begonnen, sich, in zunächst recht langsamem Fortschritte, durch neun lange Jahre hinschleppten. Er müsse immer wieder darauf hinweisen, wie wenig Zöglinge der Gymnasien sich nach der Abiturienten-Prüfung noch freiwillig mit lateinischer und griechischer Lectüre beschäftigten.

Herr Direktor Bonitz habe ferner erklärt, über die Möglichkeit, des Redners Plan auszuführen, lasse sich nicht aus psychologischen Gründen entscheiden. Redner weise daher auf Erfahrungen hin, z. B. darauf, daß die Abiturienten des Modernen Gesammt-Gymnasiums zu Leipzig an fremden Gymnasien, also unter erschwerenden Umständen, die Abiturienten-Prüfung beständen. Und doch hätten diese das Lateinische und Griechische später begonnen, und kürzere Zeit betrieben, als die Schüler nach seinem Plane es sollten.

Dies seien die wesentlichen Einwendungen, welche man gegen seinen Plan erhoben habe. Im Uebrigen habe man sich vielfach auf die eigene Ansicht gesteift und gegen den Plan Gründe vorgebracht, wodurch man nur sich selbst widerlege. So z. B. wenn Herr Director Techow erklärt habe: „Zwei Stunden Französisch von Unter-Tertia an genügen, weil die geistige Kraft der Schüler stärker geworden ist." Herr Director Techow möge seine Begründung nur auf das Lateinische anwenden.

Wenn man Redners gesammten Plan eine künstliche Architectur genannt habe, so scheine ihm derselbe viel einfacher und übersichtlicher zu sein als die mannigfachen neben einander stehenden Formen der gegenwärtigen höheren Schulen, die noch das Bestehen von allerlei Mischformen nothwendig machten.

Er lasse jedoch jetzt die Sache auf sich beruhen, auch in der Conferenz sei er auf seinen Plan zunächst nicht weiter eingegangen, sein Zweck sei erreicht gewesen: er habe zunächst nur seinen Plan, der übrigens in den Grundzügen, wie Herr Director Bonitz mit Recht bemerkt und er selbst auch in seinen Flugschriften erwähnt habe, keineswegs neu sei, zur öffentlichen Besprechung bringen wollen. Deshalb unterlasse er es auch, die Einzelheiten desselben, z. B. die drei Jahre, welche er für die erste fremde Sprache nothwendig finde, zu vertheidigen.

Er sei überzeugt, der Grundgedanke seines Planes werde immer mehr Anklang finden und in immer weiteren Kreisen zur Ausführung kommen.

Jetzt wende er sich zum Bestehenden; denn im Allgemeinen müsse man natürlich zunächst an dieses anknüpfen, und daran, wo es nöthig sei, die bessernde Hand anlegen.

Redner skizzirt darauf die Ansichten, welche in der Conferenz über den Lehrplan der Realschulen, über den der Gymnasien und über die Berechtigungen der Realschul-Abiturienten geltend gemacht sein.

Man habe vielfach die Realschule ohne Latein als die einzig richtige und durchaus zweckentsprechende Form der Realschule hingestellt, aber unter diesem Namen zweierlei Formen von höheren Schulen zusammengefaßt, die wesentlich von einander verschieden seien. Den Einen gälten die mathematischen und Natur-Wissenschaften für den Mittelpunkt des Realschul-Unterrichts; die Anderen wollten für letzteren, ebenso wie für den Gymnasial-Unterricht, ein entschiedenes Ueberwiegen der sprachlich-geschichtlichen Bildungs-Elemente.

In Bezug auf die sogenannten Realschulen I. O. habe man als ihren Grundschaden die Stellung des Lateinischen in ihnen bezeichnet; und dies habe manches für sich — zwar nicht, weil vom Lateinischen, wie Herr Director Jaeger meine, der wissenschaftliche Character der Realschule abhange, wohl aber weil die „gleitende Scala" des Lateinischen allerdings ein pädagogischer Fehler sei. Diesen Fehler habe man in der Conferenz auf doppeltem Wege zu beseitigen gesucht. Die Einen hätten den lateinischen Unterricht in der Realschule überhaupt aufheben wollen; ihre Ansicht habe in dem Satze gegipfelt: „Je mehr Latein, desto schlimmer." Die Anderen hätten die Stundenzahl für das Lateinische erhöhen wollen. Sie gingen davon aus, daß der lateinische Unterricht auch ohne griechischen einen großen Ein-

fluß auf die Jugend ausüben könne, daß sein hauptsächlicher Zweck, die grammatisch-logische Schulung, sich auch auf Realschulen in vollem Maße erreichen lasse. Man habe gesagt — und dies habe auch Redner in der Conferenz geltend gemacht, daß auch in lateinischer Lectüre wohl Erhebliches geleistet werden könne, wenn man nur nicht, wie das in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen theilweise geschehen sei, bei der Bestimmung derselben die Realschul-Prima mit einer Gymnasial-Secunda verwechsele.

Für den Gymnasial-Lehrplan habe Herr Director Bonitz vortreffliche Grundsätze aufgestellt, namentlich daß das Gymnasium einen vielseitigen, universellen Charakter haben, und daß jedem Unterrichtsfache soviel Arbeit zugewandt werden müsse, als nothwendig sei, um in demselben eine gewisse Vertiefung und Herrschaft über die Elemente zu erlangen. Aber indem er nun die einzelnen Unterrichtsfächer des Gymnasiums durchgegangen habe, seien jene Grundsätze, sobald er die specifischen Gymnasialfächer in Sicherheit gebracht, bei dem übrigen Unterrichte bald vergessen worden; und um dies zu rechtfertigen, habe Herr Director Bonitz dann über die Leistungen der Gymnasiasten in den mathematischen und Natur-Wissenschaften sehr kühne Behauptungen aufgestellt, welche durch die Erfahrung keineswegs bestätigt würden. Auf jene Schüler, welche nicht an das Ziel des Gymnasiums gelangten — es seien das etwa fünf und siebenzig Procent der gesammten Schülerzahl — wolle Herr Director Bonitz gar keine Rücksicht genommen wissen; sie seien für ihn Fahnenflüchtige.

Diese Ansichten des Referenten über den Gymnasial-Lehrplan seien von manchen Mitgliedern der Conferenz getheilt worden, während anderseits allerdings auch entschiedene Freunde des Gymnasiums gegen dieselben Widerspruch erhoben hätten.

Nachdem Redner solches im Einzelnen ausgeführt hat, wendet er sich zu der Frage der Berechtigung der Realschul-Abiturienten. Auch über diese Frage seien die Ansichten in der Conferenz sehr auseinandergegangen. Es sei besonders ein Director einer Berliner Realschule ohne Latein, Herr Gallenkamp, gewesen, der mit voller Entschiedenheit den Satz aufgestellt habe, die Pforten der Universität müßten, ohne Unterschied der Facultäten, unbedingt für Jeden offen stehen, welcher sich die nothwendige allgemeine wissenschaftliche Vorbildung erworben habe, gleichviel an was für Gegenständen diese Vorbildung erlangt sei, und für den Eintritt in jeden Zweig des

Staatsdienstes müsse nur der Nachweis der nothwendigen Kenntnisse gefordert werden, ohne Rücksicht auf den Weg, auf welchem diese Kenntnisse gewonnen seien; folglich müßten den Abiturienten von Realschulen ohne Latein mit neunjährigem Cursus in beiden Beziehungen ganz dieselben Rechte zustehen, wie den Abiturienten der Realschulen mit Latein und der Gymnasien. Mehre Schulmänner ferner und ein Abgeordneter zum Reichstag und Landtage, Herr Dr. Paur, hätten für die Abiturienten der Realschule I. O. die unbedingte Zulassung zu allen Facultäten und zu allen Zweigen des Staatsdienstes verlangt. Dem gegenüber hätten verschiedene Mitglieder der Conferenz auch die bedingte Berechtigung, welche letzteren von dem Herrn Minister v. Mühler gewährt ist, sehr bedauert. Meistens habe man den bestehenden Zustand im wesentlichen aufrechterhalten und nur eine nutzlose Unterscheidung in der eben berührten Verfügung des vorigen Unterrichts-Ministers beseitigt wissen wollen. Gegen die Zulassung von irgend welchen Realschul-Abiturienten zur theologischen und juristischen Facultät habe sich eine unverkennbare Mehrheit ausgesprochen. Dagegen seien manche, und auch gerade sehr besonnene Mitglieder der Conferenz, wie z. B. Herr Schulrath Gandtner, für die Zulassung der Abiturienten der Realschule, oder doch wenigstens der Realschule mit Latein, zur medicinischen Facultät gewesen.

Die Gründe, welche man von den verschiedenen Seiten geltend gemacht habe, könne Redner wohl übergehen: sie seien aus Zeitungsartikeln und Flugschriften im allgemeinen bekannt. Der innere Zusammenhang aber, worin die drei Fragen ständen, welche der Herr Minister zusammen zur Debatte gestellt habe, sei zu seiner Verwunderung in der Discussion wenig oder fast gar nicht hervorgetreten. Dies habe ihn veranlaßt, nochmals auf dieselben zurückzukommen. Er sei dabei ausgegangen von den Berechtigungen der Realschul-Abiturienten, deren Begrenzung nicht bloß für die Organisation der Realschule, sondern auch für die des Gymnasiums geradezu entscheidend sei. Diese Frage der Berechtigungen aber habe er zunächst von allen störenden äußeren Rücksichten zu befreien gesucht. Man habe gegen die Wünsche der Realschulen die Universitäten, die wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen, die Provinzial-Schul-Collegien ins Feld geführt. Wenn Redner auf der Tribüne des Abgeordneten-Hauses gestanden hätte, so würde er dagegen wohl Manches bemerkt haben. In der Conferenz habe er sich nicht

für befugt gehalten, auf Erörterungen einzugehen, die hätten verletzen können. Er habe deshalb nur darauf hingewiesen, daß Schulräthe wie die Herren Gandtner und Suffrian, und im wesentlichen auch Herr Hofmann, über die Leistungen der Realschulen und deren Verhältniß zu den Leistungen der Gymnasien doch ganz anders dächten, als vorher in der Conferenz geäußert sei. Die Frage der Berechtigungen dürfe übrigens nicht durch einen Hinweis auf Autoritäten, sondern müsse durch Gründe, welche aus der Sache entnommen seien, entschieden werden. Nun habe Herr Director Jaeger von einer Erweiterung der Berechtigungen der Realschul-Abiturienten zunächst einen schädlichen Einfluß auf das allgemeine Wohl befürchtet. Derselbe habe als ein Schreckbild hingestellt, daß der Dualismus in immer weitere Kreise getragen werde. Von der nämlichen Seite aber, von welcher dieser Einwand ausgehe, wolle man lateinlose Realschulen neben lateinischen Gymnasien, und leugne, daß hierdurch ein bedenklicher Riß in der Bildung der leitenden Berufsklassen entstehe. Sodann befürchte Herr Director Jaeger einen nachtheiligen Einfluß auf Gymnasien und Realschulen. Derselbe meine, das Verhältniß einer outrirten Rivalität werde schlimmer, und die Jugend müsse die Zeche bezahlen; denn die Lehrer würden suchen, die Leistungen zu steigern. Gegen solche Ungebühr aber besitze die Jugend einen dreifachen Panzer in der göttlichen Gabe der Faulheit. Ferner hätten mehrere Redner die Besorgniß geäußert, die Realschulen würden, wenn man ihre Berechtigungen erweitere, ihrem eigentlichen Zwecke entfremdet. Redner müsse dies zugestehen: die abgeschlossene Bildung, welche Herr Director Kern mit Recht als Ziel der ursprünglichen Realschule, im Gegensatze zum Gymnasium, hingestellt habe, werde, wenn man die Berechtigungen der Abiturienten der Realschule I. O. noch ferner erweitere, in letzterer keinesweges mehr erreicht, es werde vielmehr eine Entwickelung befördert und zu einem rascheren Abschlusse gebracht werden, die man vielleicht bedauern könne, die aber einmal im Gange sei, und zwar nicht erst seit der Verordnung über Immatriculation der Realschul-Abiturienten bei der philosophischen Facultät, sondern schon seit der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859. Einige Realschulen würden, statt, wie es bei weiterer Berechtigung nothwendig würde, sich den Gymnasien noch mehr anzunähern, lieber das gymnasiale Element ganz abstreifen und ihren Lehrplan vereinfachen, andere würden sich allmählich zu Gymnasien

umgestalten, aber zu Gymnasien, die weniger einseitig philologisch oder altklassisch als die gegenwärtigen Gymnasien sein und den Beweis liefern würden, daß man auch ohne solche Einseitigkeit etwas Tüchtiges selbst in den altklassischen Studien leiste könne. Redner würde, von seinem Standpunkte aus, weder eine solche Beweisführung, noch die ganze Vereinfachung der Schulorganisation bedauern können. Man habe mehrfach auch von dem Einfluß der erweiterten Berechtigungen auf die Universitäten gesprochen. Die Universitäten, habe man gesagt, seien jetzt schon in Gefahr, sich in Fachschulen zu zersplittern. Solch ein Grund habe für Redner wenig Ueberzeugendes. Wie die polytechnischen Schulen, und wie die Universitäten sich künftig gestalten würden, und was für eine Grenzlinie künftig beide von einander trennen würde, sei keinesweges so klar, daß man daraus einen Beweis für oder gegen die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den verschiedenen Facultäten entnehmen dürfte. Daß zweierlei Studenten in den Seminarien ein Uebelstand seien, wie Herr Schulrath Schrader hervorgehoben habe, müsse einfach zugestanden werden; aber es frage sich, welches Gewicht diesem Uebelstande beizulegen sei. Daß der Vortrag des Universitäts-Lehrers in den sprachlichen Collegien herabsinke, sei keinesweges eine Nothwendigkeit. Aber wenn es auch eine Nothwendigkeit wäre, so ließe sich dem gegenüber geltend machen, daß in den naturwissenschaftlichen Vorlesungen der Lehrer, um einen Ausdruck, den Herr Schulrath Hofmann gebraucht habe, ebenfalls zu gebrauchen, um eine Stufe höher steigen könnte; und dies würde nicht ohne heilsame Rückwirkung auf den Betrieb der Naturwissenschaften in den Gymnasien bleiben.

Das Entscheidende in der Berechtigungsfrage sei die Befähigung der Realschul-Abiturienten zu den Universitäts-Studien. Herr Director Jaeger habe in seinem Plaidoyer zunächst durch lebhafte Schilderung einer französischen Vorlesung in willkommener Art erheitert, aber Nichts bewiesen, auch selbst wohl nicht geglaubt, damit einen Beweis zu führen. Dagegen glaube Herr Director Jaeger in der „Befähigung zum Studiren“ das Zauberwort gefunden zu haben, welches den Realschul-Abiturienten die Pforten der Universität für immer verschließe. Man müsse jedoch zusehen, ob dieser Talisman sich beim Gebrauche bewähre. Es frage sich, ob es eine allgemeine, abstracte Befähigung zum Studiren gebe. Was zum wahrhaften Studiren gehöre? Einerseits ein idealer Sinn, der die

Wahrheit um der Wahrheit willen suche, verbunden mit Gewöhnung an ernsten Fleiß, anderseits Uebung gewisser geistigen Kräfte, oder, besser gesagt, der geistigen Kraft nach gewissen Richtungen hin. Letzteres sei wohl zu unterscheiden von der Erwerbung einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten. Daher sei die Frage, welche der Herr Referent einstens in der Unterrichts-Commission des Abgeordneten-Hauses und jetzt wieder in der Conferenz gestellt habe: „Was ist später leichter zu erwerben, die ideale Bildung oder Special-Kenntnisse und Fertigkeiten?" in ihrer zweiten Hälfte schief gestellt. Aber auch in der ersten Hälfte sei sie nicht richtig. Ideale Bildung könne aus dem Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften, oder auch der neueren Sprachen, ebensowohl als aus dem Studium der alten Sprachen hervorgehen, wenn nur im rechten Sinne studirt werde, und sie gehe aus der Beschäftigung mit den alten Sprachen gewiß nicht hervor, wenn bloß für die Abiturienten-Prüfung gearbeitet werde. Für die Gewöhnung an Fleiß aber sei es gleichgültig, woran derselbe geübt werde. Die geistige Kraft für einen Gegenstand ferner könne nur an demselben oder einem analogen Gegenstände geübt werden, und zwar durch concentrirte, selbstthätige Beschäftigung mit diesem Gegenstande. Das sei, wenn auch sonst, wie Herr Director Bonitz bemerkt habe, die „Psychologie noch nicht über Anfänge hinaus sei," doch ein unumstößliches psychologisches Gesetz. Das Betreiben von Sprachen befähige zum Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften durchaus nicht, oder doch nur indirect und subsidiarisch, in so fern es die Umsetzung des Gedachten in Worte erleichtere; das Betreiben der Mathematik oder der Naturwissenschaften befähige nur in geringem Grade zu sprachlichen Studien; ja, die eine Richtung der Studien könne, einseitig bevorzugt, für die andere geradezu unfähig machen. Hierin liege der Grund, warum Gymnasial-Abiturienten besser für das Studium auch der neueren Sprachen, Realschul-Abiturienten besser für das Studium der Medicin vorbereitet seien. Wenn der Herr Referent bemerkt habe, aus Schulpforte seien große Naturkundige hervorgegangen, so seien anderseits auf Realschulen auch schon tüchtige Juristen vorgebildet worden. Einzelne Erfahrungen bewiesen nichts; besondere Talente fänden überall ihren Weg, und pflegten auf Umwegen sogar zu erstarken. Die Nachholungs-Theorie aber habe allerdings — darin müsse Redner dem Herrn Schulrath Hofmann Recht geben — nach der einen, wie nach der anderen Seite hin, obschon sie auch bei der geltenden Gesetz-

gebung schon oft genug zur Anwendung komme, doch immerhin ihr Bedenkliches. Griechisch werde, wie Herr Schulrath Schrader bemerkt habe, nicht leicht nachträglich gelernt, aber Naturwissenschaften jedenfalls ebenso wenig. Das ergebe sich aus bekannten amtlichen Erlassen, aus den Facultäts-Gutachten, aus Beobachtung des Verfahrens mancher jungen Aerzte. Auf solchen Wahrheiten beruhe der Plan, welchen Redner vorgelegt habe, aus ihnen aber lasse sich auch ein Schluß auf die Organisation der bestehenden höheren Lehranstalten ziehen. Es müsse entweder zur Vorbildung für die verschiedenen Facultäten auch verschiedene Anstalten, und zwar jedenfalls neben einer sprachlich-geschichtlichen Schule eine naturwissenschaftlich-mathematische, geben; oder wenn Ein Gymnasium für alle Facultäten vorbereiten solle, so dürfe dieses nicht einseitig philologisch oder altklassisch sein.

Die Mehrheit der Versammlung nun habe ein Gymnasium gewollt, das für alle Facultäten vorbereite, oder habe sich wenigstens, wie es scheine, nicht dafür aussprechen wollen, daß die Realschule für die medicinische Facultät vorbereite. Dann aber müsse jenes Gymnasium seinen Zöglingen auch die Befähigung geben, naturwissenschaftliche Vorlesungen gehörig zu verstehen. Hierzu sei unbedingt nothwendig, daß durch das ganze Gymnasium hindurch täglich eine Stunde für den mathematisch-naturwissenschatlichen Unterricht bestimmt werde — nicht damit in demselben allerlei einzelne Kenntnisse erworben würden, sondern weil sonst die geistigen Kräfte, welche bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien in Bewegung gesetzt werden, wegen Mangels an solcher Bewegung nicht erstarken können, vielmehr unter der überwuchernden Thätigkeit anderer geistigen Kräfte gleichsam ersticken. Im Einzelnen seien durch alle Klassen vier Stunden wöchentlich für Mathematik und Rechnen erforderlich, und ebenso durch alle Klassen zwei Stunden wöchentlich für Naturwissenschaften.

Jede Lücke im naturwissenschaftlichen Unterrichte, möge sie innerhalb eines Zweiges der Naturwissenschaften oder zwischen zwei verschiedenen Zweigen eintreten, verstoße gegen den Grundsatz von der nothwendigen Uebung der geistigen Kräfte, und mache die naturwissenschaftliche Beschäftigung der Gymnasiasten zu dem Gegentheil von ernster Arbeit, zu Dilettanterie. Wie man aber vollends künftige Mediciner vorbilden und dabei doch, nach einer in der Conferenz geäu-

ßerten Ansicht, die Naturgeschichte in Quarta abschließen könne, wo es noch durchaus unpädagogisch sei, das System, zum Beispiel der Botanik, vorzunehmen, und unmöglich, die Knaben in das innere Leben der Pflanze einzuführen, das sei für Redner geradezu unbegreiflich. Daß für die Geographie von Sexta bis Ober-Tertia einschließlich je zwei Stunden wöchentlich nothwendig seien, habe Redner schon in einer früheren Sitzung der Conferenz als unbestreitbaren Satz aufgestellt, und sei darin auch von keinem Mitgliede der Conferenz widerlegt worden. Endlich müsse man für das Französische in der Klasse, wo es begonnen werde, und vielleicht auch noch in der nächstfolgenden Klasse, vier Stunden wöchentlich bestimmen; sonst könne es nicht gedeihen, es werde vielmehr sonst nachläßig und ungründlich betrieben, und dies wirke auch auf die übrigen Unterrichtsfächer, namentlich die übrigen sprachlichen Fächer, schädlich ein. Anderseits werde man doch keinesfalls über dreißig Stunden wöchentlich hinausgehen wollen. Aus solchen Betrachtungen folgert nun Redner, daß ein Gymnasium, wenn man durch dasselbe nicht bloß Philologen vorbilden wolle, das Griechische unmöglich in Quarta beginnen könne. Aber dieser Einsicht, meint Redner, verschließe man sich fast absichtlich. Man sage, die Gymnasien entziehen sich den Fortschritten der Zeit, den berechtigten Forderungen des Lebens nicht; aber wenn solche Forderungen nun geltend gemacht würden, dann entstehe jenes Markten und Feilschen um einzelne Stunden, das in den Verhandlungen von Directoren-Conferenzen und so weiter einen so peinlichen Eindruck mache. Man suche überall ängstlich nach möglichen Beschränkungen, nur daß man auch im lateinischen und griechischen Unterrichte Beschränkung üben könne und müsse, vergesse man ganz. Herr Director Jaeger habe es „Entlastung der Quarta" genannt, wenn die Quartaner fortwährend noch, neben der schwierigen Geometrie, das schwierige Griechische beginnen. Ein anderes Mitglied der Conferenz habe behauptet, die Gymnasien können es im Lateinsprechen ebenso weitbringen, wie die Realschulen im Französischsprechen, und dabei ganz und gar den Unterschied zwischen antiken und modernen Sprachen übersehen. Wieder ein anderes Mitglied habe einmal gesagt, zur Förderung des Verständnisses der griechischen Lectüre sei ein Scriptum, und das andere Mal, zur Förderung des Verständnisses der lateinischen Lectüre sei ein Aufsatz nothwendig. Dasselbe Mitglied habe auch versichert, manche la-

teinische Schüleraufsätze zeugten von freier Bewegung im fremden Idiome. Das geehrte Mitglied glaube also wohl auch, daß Schüler im Stande seien, eigene Gedanken in lateinischer Sprache frei auszudrücken. Dem gegenüber habe Redner jedoch an jenen bekannten Ausspruch eines Professor eloquentiae erinnert, und an die eigenen Jugenderinnerungen der Conferenz-Mitglieder appellirt, in denen lateinische Phrasen-Sammlungen und fertige Einleitungen für Clausur-Arbeiten gewiß eine Rolle spielten.

Neben solchen Versuchen, allerlei philologische Liebhabereien zu retten, habe die Beweisführung des Herrn Schulraths Hofmann für die Möglichkeit und Nothwendigkeit des lateinischen Aufsatzes einen wohlthuenden Eindruck gemacht. Dieselbe sei schlagend gewesen bis an den letzten Schluß. Es müsse allerdings ein Fortschritt von Einübung der Grammatik zur Einübung der Wortbedeutung, und daher von der Uebersetzung einzelner Sätze ins Lateinische zu Extemporalien u. s. w. stattfinden. Auf die Einübung der Wortbedeutung ferner müsse die des Satzbaues und der Satzverbindung folgen; allein diese erfordere unstreitig weit eher die Uebersetzung aus deutschen Originalen als den Schein freier Aufsätze.

Sehr angenehm aber habe den Redner die Aeußerung des Vertreters der Schulverwaltung berührt: „Ich würde auch gerne das Griechische in Quarta haben. Aber ich beuge mich der Gewalt der Thatsachen." Diese Aeußerung zeige, daß der Vertreter der Schulverwaltung ein politischer Mann sei, der es wohl auch mit seinem Ausdrucke „abgeschlossene Zurückgezogenheit des Gymnasiums" nicht allzu ernstlich meine. Manchen anderen Mitgliedern der Conferenz scheine philologische Einseitigkeit eine Binde um die Augen zu schlingen. Wenn man gesagt habe: „Das Gymnasium ist in seinen Concessionen schon bis an die Grenze des Möglichen gegangen", so gehe daraus nur hervor, daß man die Stellung des Gymnasiums ganz und gar verkenne. Das **Gymnasium**, wie die **Realschule**, seien glücklicherweise noch **keine Mächte, die mit dem Staate pactiren**, sondern Anstalten des Staates, oder doch unter der Leitung und Aufsicht des Staates, zur Bildung der Jugend. Beide hätten **den Interessen des Staates zu dienen**, daher **den Bedürfnissen des Lebens Rechnung zu tragen**. Man wünsche, daß die Agitation für die Berechtigungen der Realschulen aufhöre. Redner wünsche dies auch. Derselbe wünsche auch, die klassische Bildung dem

deutschen Volke in vollem Maße erhalten zu sehen. Aber man möge überzeugt sein: Wenn ein einseitig philologisches Gymnasium als einzige Vorbildungs-Anstalt für die Universität hingestellt werde, so werde die Agitation nicht aufhören; im Gegentheil, es würden dann noch ganz andere Kreise in die Agitation eintreten, namentlich jene großen Industriellen, welche für ihre Söhne die höchste wahrhaft humane Ausbildung, hier und da auch die Immatrikulation bei der juristischen Facultät wünschten, aber ein einseitig philologisches Gymnasium nicht gebrauchen könnten.

Indeß ein solches werde auch nicht die Schule der Zukunft in unserem Staate sein. Dafür bürgten die eben in der Conferenz abgegebenen Erklärungen des Vertreters der Schulverwaltung, dafür wohl auch der Gang der Verhandlungen in der von den Schulverwaltungen der verschiedenen deutschen Staaten beschickten Dresdener Conferenz und die darauf begründete Vorlage unseres Ministeriums an die deutschen Regierungen. Es werde daher auch wohl nicht erst jener Hülfe des Parlamentes bedürfen, auf welche Herr Appellations-Gerichtsrath Reichensperger während der Debatte einmal hingewiesen habe. Die Schulverwaltung selbst werde, das dürfe man mit Sicherheit hoffen, ein Gymnasium schaffen, welches eine allgemeine Bildungsanstalt sei.

Daß hierbei für verschiedene Ansichten Raum zur Verwirklichung bleibe, müsse Redner auch von seinem Standpunkte aus wünschen. So würde man, wenn man nicht noch größere Freiheit gestatten wolle, für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände ein Maximum und Minimum der Unterrichtsstunden festsetzen und dabei das Lateinische und Griechische zusammenfassen können.

Nachdem Redner nun die Zeit der Versammlung schon ungebührlich lange in Anspruch genommen habe, glaube er dennoch, im Anschluß an das, was er zuletzt bemerkt habe, noch in wenigen Worten die Ergebnisse der Conferenz zusammenstellen zu müssen. Unter diesen Ergebnissen sei das erste und vielleicht wichtigste, daß die Bürgerschule, die man auch wohl höhere Bürgerschule nenne, gesichert sei. Zwar werde sie, wegen der im Reichskanzleramt und im Kriegsministerium zur Zeit noch herrschenden Ansichten, vielleicht nicht sofort in ihrer reinen Form ins Leben treten können. Man werde vielleicht zu der Einen fremden Sprache vorläufig noch eine zweite hinzufügen, werde vielleicht auch, um den Schülern nach sechsjährigem Cursus die Berechtigung zum einjährigen Dienste zu verschaffen, eine

Schule mit siebenjährigem Cursus construiren müssen. Indessen das sei nur ein Uebergangszustand, und bald schon werde die Bürgerschule in ihrer reinen Form als voll berechtigte Anstalt dastehen. Hiermit aber sei sehr viel gewonnen. Zunächst eine abgeschlossene, haltbare und fruchtbare Bildung für den größten Theil des Mittelstandes, der jetzt auf Gymnasien und Realschulen vorgebildet werde, ohne jedoch ans Ziel dieser Anstalten gelangen zu können. Sodann aber sei mit dem Inslebentreten der Bürgerschule auch die Grundlage zu einer ganz neuen Schulorganisation gegeben; denn zwei verschiedene Systeme der Schulorganisation könnten in einem großen Staate nicht dauernd neben einander bestehen.

Das zweite Ergebniß der Conferenz sei, daß die Gemeinden und Lehrer-Collegien eine weit größere Freiheit in der Organisation der höheren Schulen bekommen würden. Man würde in den Realschulen das sprachlich-geschichtliche Element entschieden überwiegen, oder auch das naturwissenschaftlich-mathematische mehr hervortreten lassen können; die Hereinziehung oder Weglassung des Lateinischen werde keinen Unterschied mehr in der ganzen Stellung der Realschulen bedingen; in den Realschulen mit Latein werde man den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Lateinischen oder mit einer neueren Sprache beginnen dürfen. Für das Gymnasium werde zunächst eine ebenso große Freiheit nicht gewährt werden; aber die Freiheit, welche man den Realschulen zugestehen werde, führe mit Nothwendigkeit Schulgestaltungen herbei, deren Lehrplan und Leistungen nicht ohne Rückwirkung auf die Organisation des Gymnasiums bleiben würden.

Jedenfalls werde — und dies sei das dritte Ergebniß der Conferenz — der Lehrplan des Gymnasiums schon jetzt einen weniger einseitig philologischen Charakter erhalten.

Sodann werde, und zwar in den nächsten Jahren, wohl auch das entschiedene Streben dahin gehen, die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden in den höheren Lehranstalten zu vermindern. Dies aber sei bei der bestehenden Schulorganisation gar nicht, oder doch nur in beschränktem Maße möglich; und gerade deshalb werde auch jenes Streben wieder dahin führen, die bestehende Schulorganisation überhaupt allmählich umzugestalten.

Auf einige andere Ergebnisse der Conferenz gehe Redner deshalb lieber nicht ein, weil er die Erörterungen welche dahin geführt haben, nicht habe mittheilen können.

Es sei für unser Schulwesen überhaupt eine Zeit der Reform eingetreten. Ob die Umgestaltung sich schneller oder langsamer, und wie sie sich im einzelnen vollziehen werde, lasse sich nicht voraussehen. Aber daß sie sich vollziehen werde, sei keinem Zweifel unterworfen. Noch ehe ein Menschenalter vergangen sei, werde keine öffentliche höhere Lehranstalt mehr neunjährige Knaben in zehn Stunden wöchentlich mit fünf lateinischen Declinationen und vier lateinischen Conjugationen quälen. Anderseits aber werde die lateinische Sprache jedenfalls noch auf lange Zeit eine wichtige Rolle im Jugendunterrichte spielen, theils wegen der Bedeutung, welche das alte Rom noch fortwährend für unsere Cultur habe, theils auch weil die lateinische Sprache nach wie vor, wenn sie nur zu rechter Zeit in den Unterrichtskreis eintrete, ein vortreffliches Zuchtmittel für den jugendlichen Geist sei. Der Unterricht im Lateinischen werde also auch ein höchst wichtiges Schulfach bleiben, aber seine ganze Stellung in den höheren Lehranstalten werde sich ändern, und damit die Möglichkeit geschaffen werden, die jetzt nicht vorhanden sei, an die Stelle von verschiedenen Anstalten ohne Zusammenhang eine einheitliche Schulorganisation treten zu lassen.

Ein Schulgesetz werde wohl schwerlich bald zu Stande kommen. Zwar könne man vielleicht deshalb ein solches wünschen, weil dasselbe die Schulen gegen einen etwaigen Wechsel im politischen System der Staatsregierung schützen würde; aber wenn ein Gesetz der Niederschlag der Ansichten sein solle, welche die Mehrheit der Berufenen hege, so sei ein Schulgesetz im gegenwärtigen Augenblicke weder wünschenswerth noch auch nur möglich, wenigstens insofern es sich um die höheren Lehranstalten handele: denn über die Organisation des höheren Schulwesens gebe es gegenwärtig durchaus keine Ansichten, die irgend welchen Anspruch darauf machen könnten, allgemeine Geltung zu haben. Aber wenn auch fürs erste kein Schulgesetz zu Stande komme, so werde doch die gegenwärtige Schulverwaltung ohne Frage eine Reform nach der anderen auf dem Wege der Verfügung ins Leben einführen. Dieses Vertrauen könne man namentlich zu der Einsicht und Energie des Herrn Ministers hegen, den Redner in seinem früheren Vortrage charakterisirt habe.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Wörterbuch zum Rig-Veda. Von Hermann Graßmann, Professor am Marienstifts-Gymnasium zu Stettin. In ungefähr sechs Lieferungen. Erste Lieferung. Leipzig, F. A. Brockhaus. 1873.

So auffallend es bei einem ersten Blicke erscheinen möchte, daß im „Pädagogischen Archiv", welches uns nebst fruchtbaren psychologischen und pädagogischen Abhandlungen meist seinem Zwecke gemäß bloß kurz gehaltene Anzeigen von Schulbüchern bringt, ein Wörterbuch zum Rig-Veda zur Besprechung kommt, so dürfte dieses Unterfangen doch bei gründlicherer Einsicht auf's Beste sich rechtfertigen und der Wunsch der Redaktion nach einer solchen Besprechung von sehr richtigem Sachverständnisse zeugen. So viel ist jetzt doch allgemein bekannt oder sollte mindestens nicht nur im Kreise gelehrter Historiker und Philologen, auch im Kreise aller human Gebildeten bekannt sein, daß uns in dem sogenannten Veda die älteste litterarische Urkunde des Indogermanischen Stammes vorliegt. Und das ist eine reiche, volle Urkunde von religiösen, rechtlichen, sittlichen Anschauungen und von sprachlicher Formung, wie sie sich großentheils sicher vor der Trennung dieses hochbegabten Stammes in Völkergruppen und Völker, welche heute einen großen Theil Europas und Amerikas erfüllen, gestaltet hatten, eine Urkunde, ohne deren Kenntniß die geschichtlich religiöse sittliche, sprachliche Entwickelung der Indier, Perser, Hellenen, Italer, Germanen, Slaven, Kelten bis auf den Grund zu erkennen uns geradezu unmöglich erscheint. Es ist aber noch nicht lange her, daß wir richtige Kunde vom Veda haben, und noch lange dürfte es dauern, bis er in allen seinen Einzelheiten gründlich und sicher verstanden ist, wenn wir auch ohne Anmaßung behaupten können, daß unser Verständniß desselben vorzüglich durch den staunenswerthen Fleiß und Scharfsinn deutscher Gelehrter weiter gediehen ist, als es selbst bei den gelehrtesten Männern Indiens in früherer und späterer Zeit der Fall war. Es möchte wohl am Platze sein, hier einige der neueren Arbeiten zu nennen, aus welchen über den jeweiligen Stand unsrer Kenntniß des Veda Aufschluß gewonnen werden kann. Die Reihe derselben eröffnet mit vollem Recht das immer noch lesenswerthe Büchelchen des seither hochberühmt gewordenen Professor Roth in Tübingen: Zur Litteratur und Geschichte des Veda. Drei Abhandlungen von Rudolph Roth,

Doctor der Philosophie. Stuttgart 1846. Im Jahre 1859 veröffentlichte Max Müller a history of ancient Sanskrit Litterature so far as it illustrated the primitive religion of the Brahmans. Mehrere höchst interessante Aufsätze über den Veda finden sich in den neulich erschienenen Oriental and linguistic studies von Whitney (New-York 1873). Nahe und näher als die angeführten Werke mögen manchem der verehrl. Leser die Oxforder Essays von M. Müller liegen, von welchen eine im Ganzen recht gute deutsche Uebersetzung bei Engelmann in Leipzig (1869) erschienen ist. Deren erster Band S. 1 ff. enthält eine Vorlesung über die Veden oder die heiligen Bücher der Brahmanen aus dem Jahre 1865. Und wie viele Arbeiten schon könnten wir noch anführen über die culturhistorische und religionsgeschichtliche hohe, sehr hohe Bedeutung des Veda von Roth (in den theologischen Jahrbüchern von Zeller und in der Zeitschrift der deutschen morgenländischen Gesellschaft u. s. f.), von A. Weber (in seinen indischen Skizzen, in seiner gelehrten Zeitschrift „Indische Studien" u. s. f.), von M. Müller (in seinen ebenfalls in's Deutsche übertragenen Lectures on the science of language u. s. f.), von Pictet (in seinen Origines Indoeuropéennes), ganz besonders auch von dem großartig liberalen und begeisterten gründlichen Muir (in seinen Original Sanskrit texts over the origine and history of the people of India, bis jetzt 5 Vol.). Wir wollen diese lange Reihe, die bei weitem nicht vollständig ist, mit der Nennung eines Buches schließen, in welchem, wie im erstgenannten, das litterarische Moment hervorragt, wir meinen die akademischen Vorlesungen über die indische Litteraturgeschichte von A. Weber. Berlin 1852. Aus diesem wird am einfachsten das Verhältniß der vier Veda's unter sich und des Hauptveda, des sogenannten Rig-veda oder Liederveda zu den drei andern, dem Samaveda und Yajurveda, die liturgischer Natur sind, und zu dem sehr eigenthümlichen, culturhistorisch so bedeutsamen Atharvaveda entnommen werden. Für uns handelt es sich zunächst um den Rigveda. Eine Ausgabe desselben mit nicht accentuiertem Texte und lateinischer Uebersetzung wurde schon von dem edlen, leider viel zu früh dahingeschiedenen Fr. Rosen, London 1838, begonnen, sie geht aber nur bis zum 121sten Hymnus (von über tausend Hymnen). Die für jene Zeit wichtigen annotationes reichen bis in den 31sten Hymnus. Dann unternahm M. Müller eine nur noch nicht ganz vollendete Ausgabe des Rigveda mit dem diffusen Sanskritcommentar des Sâyana. Eine Textausgabe von Max

Müller (bei Brockhaus in Leipzig) blieb stecken. Eine neue Textausgabe desselben Gelehrten soll jetzt bei Trübner erscheinen. Glücklicherweise besitzen wir doch eine vollständige Textausgabe in lateinischer Transscription von Th. Aufrecht, welche zwei Bände von Weber's indischer Bibliothek bildet. Einzelne dieser Hymnen und Hymnentheile wurden übersetzt und zum Theil sprachlich erläutert von Roth, Höfer, Kuhn, Weber, Max Müller, Régnier, Nève, Muir und manchen anderen. Von ausführlicheren sprachlichen Erläuterungen nennen wir nur das instructive Buch von Régnier, Étude sur l'idiome des Vedas, Paris 1855, die eingehenden Erklärungen von Sonne in der Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung, die Bearbeitung der hymns to the Maruts or the storm-gods von Max Müller. Eine vollständige Uebersetzung, welche seltsamer Weise in fast unverändertem Gewand — obgleich jetzt durchaus unberechtigt — wieder ans Licht getreten ist, besitzen wir längst von dem Franzosen M. Langlois, eine englische, ungefähr zwei Drittheile des R. V. umfassende von dem gelehrten Sanskritkenner Wilson. Ueber diese beiden Uebersetzungen urtheilt in Kurzem M. Müller in seinen Lectures of S., 2, 45: The former though very ingenious, is mere guess-work, the latter is a reproduction, and not always a faithful reproduction, of the commentary ot Sâyana, which I have published. It shows us, how the ancient hymns were misunderstood by later grammarians, and theologians and philosophers; but it does not attempt a cri tical restoration of the original sense of their simple and primitive hymns etc. M. M. betont dann, daß eine richtige Uebersetzung nur gewonnen werden könne durch Vergleichung der sämmtlichen Stellen, in welchen ein Ausdruck im Veda vorkomme, eine Ansicht, die besonders nachdrücklich von Roth, Weber, Böhtlingk, Whitney und andern ausgesprochen und in England z. B. von dem vorurtheilslosen Muir aufgenommen worden ist. In den oben angeführten Uebersetzungen einzelner Rigvedahymnen sind denn auch diese Principien wesentlich deutscher Kritiker meist befolgt, und besonders hat Roth treffliche Muster geschaffen. Eine vollständige deutsche Uebersetzung auf solcher Grundlage hat Th. Benfey in der leider abgebrochenen Zeitschrift „Orient und Occident" begonnen. Nach solchen Principien ist die vedische Partie des epochemachenden Wörterbuchs von Böhtlingk und Roth angelegt, eines Werkes, dessen naher Beendigung wir entgegensehen, und welches ein neues großes Zeugniß deutschen Fleißes und Scharf-

sinnes, durch staunenswerthe Beharrlichkeit in relativ kurzer Zeit erstellt, bleiben wird. Dieses Wörterbuch aber, welches durch die Liberalität der Petersburger Akademie billigst erworben werden kann, umfaßt außer der vedischen die gesammte Sanskritlitteratur, und es ist gerechtfertigt, wenn neben demselben ein vedisches Specialwörterbuch, ein Specialwörterbuch der Hymnen des Rigveda auftritt, welches von denselben Gesichtspunkten ausgehend, überall an jenes sich anlehnend, möglichst alle Stellen, in denen ein Wort vorkommt, verzeichnet und die Formen und Bedeutungen, wie sie nach sorgsamer Sichtung gewonnen worden sind, in ihrer Entwicklung darstellt. Selbstverständlich wird dabei die wissenschaftlich begründete Etymologie ein wesentliches Moment sein. Vor Jahren schon hatte Aufrecht ein vedisches Wörterbuch versprochen, aber die Verheißung blieb leider unerfüllt; es ist ein höchst anerkennenswerthes Verdienst Graßmann's, daß er sich entschlossen hat, die Sammlungen, die er sich seit Jahren zum Rigveda angelegt hat, zum vollständigen Wörterbuch zu verarbeiten und zu Nutzen und Freude der immer zahlreicher werdenden Vedaforscher zu veröffentlichen; da die Arbeit im Manuscript vollendet ist, dürfen wir hoffen, sofern nicht äußere Mißverhältnisse störend eingreifen, schon nach Jahresfrist das so werthvolle Buch vollständig zu sehen.

Das Vorwort giebt uns in bescheidenster Weise darüber Aufschluß, wie das Wörterbuch entstanden sei. Außer dem Hauptzwecke, den es haben muß, uns in das Verständniß der ältesten Urkunde des Indogermanischen Stammes einzuführen, betont der Verfasser mit vollem Rechte seine Bedeutung und seinen Werth für die vergleichende Sprachforschung in ihrem ganzen Umfange. Das von Graßmann angewendete etymologische Verfahren wird kein in diesen Dingen nicht Zurückgebliebener der Willkür oder der Unmethode zeihen; bemerken müssen wir freilich, daß wir unter den nicht Zurückgebliebenen diejenigen verstehen, welche auch mit demjenigen bekannt sind, was seit der Veröffentlichung von Bopp's Meisterwerken auf diesem Felde geschehen ist, auf welchem gerade der Verfasser unsres Wörterbuches mit dem glücklichsten Erfolge thätig gewesen ist. Weil Graßmann auf Bücher wie Curtius' Etymologie u. ä. verweisen konnte, und weil er anderseits auf methodisch gesichtetem Boden steht, war er übrigens im Stande, den etymologischen Theil, der ja eben hier nur eine Grundlage für die Entwicklung der Bedeutungen von Wörtern im Rigveda bilden durfte, so hübsch concis zu fassen, während wir anderwärts in Wörterbüchern

alles Mögliche herbeigeschleppt und über der etymologischen Begründung die weitere geschichtliche Behandlung der Wörter ganz in den Hintergrund geschoben finden. Diese weitere geschichtliche Behandlung hat Graßmann mit großem psychologischen Geschick ausgeführt; er macht übrigens selbst darauf aufmerksam, daß es auch ihm nicht gelungen sein möchte, auf diesem schwierigen Felde überall das Richtige gefunden zu haben. Auf solche Anweisungen des Vorwortes, wie sie einst Ascoli in seiner trefflichen auch im deutschen Gewande erschienenen Glottologia glücklich avertimenti tecnici genannt hat, lassen wir uns hier nicht ein: sie sind, sollten sie auch theilweise weniger fest begründet sein, jedesfalls für den Gebrauch des Buches sehr nützlich und machen eine außerordentlich concise Darstellung des so reichen Materiales möglich, ohne daß die Klarheit irgendwie darunter leidet.

An diese allgemeinen Bemerkungen reihen wir noch eine Anzahl Einzelheiten an und befolgen dabei einfach die alphabetische, allerdings im Ganzen eine sehr äußerliche Ordnung. Das Wort aṅh „Enge, Bedrängniß" hat Graßmann mit bestem Rechte aufgestellt und kann es mit einer Stelle belegen. Es ist eine schöne Eigenthümlichkeit der Vedasprache, daß sie noch in sehr viel mehr Fällen als das spätere Sanskrit und als die übrigen Indogermanischen Sprachen neben einer ansehnlichen Fülle von Nominalbildungen die einfache Wurzel — unter dieser Wurzel verstehen wir hier nicht nur die eigentlich primitiven Wurzeln — als Nomen verwendet. Ein volles, nicht vollständiges Verzeichniß solcher Ausdrücke theilt Régnier in dem oben angeführten Buche sur l'idiome des Védas p. 98 ff. mit. Zu diesen gehört nun auch aṅh „Bedrängniß", was mit der W. aṅh für volleres aṅgh übereinstimmt. Die einfachste erreichbare Gestalt dieses aṅh ist agh, im Veda ah. Wie neben jenem griech. ἄγχω lat. ango, unser Adj. eng steht, so neben diesem griech. ἔχις, Schlange, u. s. f. Wie der sinnliche Grundbegriff „eng aneinanderfügen, zusammendrängen" sich geistiger entwickelt hat, ist hier leicht zu finden und ist zum Theil unter dem W. ah entwickelt. Wir sehen keinen inneren oder lautlichen Grund, der uns abhielte, auch ah „sagen", lat. ajo, adagium 2c. hierher zu rechnen. Wie das Lied zusammengefügt oder nach anderm Bilde zusammengewoben wird, so auch die gewöhnliche Rede. Um zu aṅh zurückzukehren, es ist, als ob einem die Hilfsbedürftigkeit des Menschen recht klar entgegen treten sollte, wenn wir für „Angst, Bedrängniß" neben aṅh noch aṅhati, áṅhas (lat. angus von angustus vorausgesetzt),

aṅhú (goth. aggvus enge), aṅhomúc „aus Bedrängniß erlösend" aufgeführt finden. Die Nacht hat in den Veden manche Bezeichnungen. Das Naighantukakandam (Roth, Jaskas Nirukta S. 6) zählt deren 23 auf. Zwei derselben sind der Wurzel añj (añg), einfacher ag, entsprossen, nämlich akta und aktú. Die Bedeutung oder Grundanschauung der Wurzel anj „salben, schmieren", lat. unguo u. s. f, ahd. ancho, Butter, entwickelte sich in der Vedensprache in eigenthümlicher Weise, wie sie wohl wesentlich durch die Art des Cultus bedingt sein mochte: anj vertritt häufig unser „schmücken, verschönern". Während wir also nach einer andern Grundanschauung der Indogermanen wohl annehmen dürften, akta und aktú meinen die schmutzige, dunkle, schwarze, hat die Entwicklung Graßmann's unter diesen W. W. ihre Berechtigung: „die schwarze, mit funkelnden Sternen gezierte Farbe erschien den Vedadichtern ebenso als ein Schmuck des Nachthimmels, wie die rothe als Schmuck der Morgenröthe". Ein für die Culturgeschichte nicht uninteressantes Wort ist ajra (agra), wirklich ursprünglich Trift, von aj, (ag) treiben. Graßmann macht es durch die Gegensätze, die in den Vedaliedern vorkommen, mathematisch klar, daß der Ausdruck eigentlich das ebene, nicht mit Bäumen bewachsene Weideland bezeichnete, „aus dem dann, als der Ackerbau die Viehzucht zurückdrängte, der größte Theil als Ackerland benutzt wurde." Ob in solchen Wörtern, wie átavyas (mit der Comparativendung -yas) eine wirkliche Vergleichung und Steigerung oder Minderung liege, möchten wir sehr bezweifeln. tavyas kann auch nur stark, atavyas schwach heißen. Weihrich hat unsers Wissens zuerst klar nachgewiesen, daß der eigentliche Comparativ eine relativ spätere Entwicklung sei und die bezüglichen Endungen ursprünglich nur das sich an einen Ort übertragen, das sich im Bereich einer Eigenschaft befinden ausdrücken. Erst Casus oder Partikel schaffen eigentlich die Gegensätze. Es ist nicht dieses Ortes, den Gegenstand auf dem Gebiete der Vedensprache vollständig zu erläutern, wir wollen nur darauf aufmerksam machen, wie z. B. der Begriff neu im Veda noch in der sogen. comparativen Form als navîyas und navyas auftritt, wie noch das gotische niujis u. ahd. niwi auf die alte Form hinweisen.

Auch wir billigen nun die etymologische Erklärung von adhvará „die religiöse Feier, das Opferfest", nach welcher es eigentlich Weg, Wandel heißen soll. Diese Anschauung, wie sie mindestens in ähnlicher Weise im deutschen êwa wiederkehrt, ist im Veda eine recht

gangbare. Das deutsche it-mâli eig. „Wiederzeit" und das vedische dhrti, das deutsche dult, alle für solemnia, zeigen uns dann die in diesem Gange wiederkehrenden Haltpunkte. Reichthum der Entwicklung aus den einfachsten Elementen schon und oft vorzüglich in der Veden zeit der altindischen Sprache sind in unserm Buche uns schon in seiner ersten Lieferung vielfach lebendig bezeugt. Unter den mit a anlautenden Wurzelgebilden heben wir nur an (Verbalwurzel und daneben schon zusammengesetzter Pronominalstamm), am und ar hervor. Die Verbalwurzel an selbst ist im Veda lebendig vertreten, wie noch im Gotischen, während lat. anere = senescere bereits spezielles Denominativum ist. Und daraus sind denn aná „Mund" (griech. —ηνης u. s. f.), anu „Mensch", ánika „Angesicht" mit ganz eigenthümlicher, aber in der concreten Anschauung wohlbegründeten Bedeutungsentwicklung, u. a. W. W. entsprossen. Auch die W. am ist hier noch ganz lebendig und ihre Grundbedeutung ist andrängen, gewiß erst in weiterer Entfaltung tritt die Bedeutung „schädlich, verderblich sein" hervor. Daher nun áma, impetus, Betäubung, Schrecken, amáti „Wucht, Gewalt", aber auch nach einer vom Verf. hübsch erklärten Bedeutungsentwicklung „Sonnenglanz", während das anders accentuirte ámati den passiven Sinn des „Bedrängten, Dürftigen", und der „Bedrängniß, Armuth" hat, ámatra „ungestüm, wuchtig, ámiva „Drangsal, Krankheit", was man längst mit griechischem ἀνία zusammengestellt hat, und dem, was die Bedeutung betrifft, auch germanische W. W. zur Seite stehen, âma eig. „plagend, herbe, sauer", amarus, dann roh, ungekocht (ὠμός), amis rohes Fleisch, Fleisch überhaupt. Wir sehen keinen Grund, warum wir nicht mit Fick auch lateinisch emere, eig. „nehmen" unter dieselbe Wurzel stellen dürften. Ja wir meinen, daß selbst lateinisches amare sich am einfachsten aus einem „Herandrängen", einem freundlichen impetus, erkläre, während Curtius das Wort irgendwo mit ap- „fügen, anhängen" zusammengebracht hat, natürlich nicht so, daß er p in m übergehen ließ, sondern so, daß er in amare eine Bildung auf -ma annahm, wobei p zunächst in b, m verwandelt und dann mm vereinfacht worden wäre. Zu den allerinteressantesten sprachlichen Entwicklungen gehören diejenigen, die sich um die W. ar gruppieren, und wie so oft muß hier die Sprache des Veda zum Ausgangspunkte dienen, will man in dem Indogermanischen Reichthum der näheren und ferneren Sprößlinge sich zurechtfinden. Graßmann hat unter ar folgende gedrängte und doch so klare Uebersicht gegeben: „in

Bewegung setzen" (griech. ὀρ- ἐρ-) und zwar sowohl in fortschreitende, wie der Ruderer das Schiff oder der Wind die Wolken, aber auch in innere, wirbelnde, wie die Kämpfenden den Staub oder das Feuer den Rauch oder der Wind das Meer, so auch intransitiv „sich in Bewegung setzen". Ferner „durch Bewegung an ein festes Ziel bringen", namentlich „hineinfügen", wie die Achse in die Räder (gr. ἀρ), daher auch „treffen, andringen, verwunden". Vom einfachen ar nun aritram Ruder und ein mit dem Ruder verglichener Theil des Wagens (ἄροτρον) aritar, Ruderer (arator, ἐρέτης) aber auch aruna und arushá ersteres „röthlich, hellbraun, goldgelb" n. „Röthe", arunî „Kuh", (besonders im mythischen Sinne), dann auch „Morgenröthe", letzteres „roth, feuerfarben". Unter der weiter gebildeten W. arc hat der Verf. in höchst instructiver Weise auseinandergesetzt, wie es zugegangen sei, daß sich auf der Grundanschauung des „in Bewegungsetzens" die Anschauungen des „Glänzens" und „Brennens" entfalten. Auf das „sich in Bewegung setzen, gehen" führt er z. B. árana „fern, fremd", aranyam „die Ferne", später „Wildniß, Wald" zurück, wie denn der Sinn des Entfernten und Langen sich mehrfach aus dem Gehen entwickelt. Daher árvat „rennend", dann „Renner, Roß; wie denn ja dieses edle Thier wesentlich vom Merkmale des schnellen Gehens benannt ist. Und etwas Schlagendes wird nicht dagegen einzuwenden sein, wenn der Verf. ari „strebend", von Liedern, Gebeten und Betenden, „kampfbegierig, schatzbegierig", „gottlos und Feind" unter dieselbe Wurzel mit der Grundanschauung des Andringens bringt. Dahin gehört dann auch ṛti „Angriff" ἔρ-ις. Und auf diesem Gebiete liegt aryas und âryas, welche zu Stammnamen wurden: „treu ergeben, fromm", eig. „zustrebend", nicht die Herren sind die Arier. Wie „Wasser" und „Vogel" (ara, Aar, ὄρνις) aus der W. ar hervorgehen, ist jedem einleuchtend. Nur noch in Kürze wollen wir auf die Anschauung des „Fügens" eingehen. Sie leiht dem Sinnlichsten und Geistigsten Bezeichnung: aratni „Ellenbogen" und eine Masse indogermanischer Bildungen für diesem Verwandtes gehen davon aus, Vedisches ará „Radspeiche" und áram „passend" sind so leicht erklärlich; aber auch rtá (ein Participium von ar) „angemessen, tüchtig, heilig, fromm", griech. ἀρετή, lat. ars, deutsches „Art" erlangen so ihre etymologische Klarheit. Jedesfalls gehört zur Wurzel ar auch der germanische Gott und Stammvater Irman, Irmin, den man nur nicht auch der Ableitung

nach, wie Mannhardt, unmittelbar mit dem Vedischen Aryáman, wohl aber vielleicht der Bedeutung nach gleichsetzen darf.

Wir haben hier wesentlich eine Seite hervorgehoben, nach welcher hin ein tüchtiges Vedawörterbuch, wie das Graßmannsche ist, so außerordentlich wichtig sein muß und auch vom Lehrer der klassischen Sprachen, der vielleicht nie einen Vedahymnus liest, nicht als ihm fremdartig übersehen werden darf. Klassische Philologen und Philologen überhaupt können viel, unendlich viel aus dieser so instructiven und doch leicht zu beschaffenden Arbeit lernen. Man hat so ganz unrecht nicht, über die formale Bildung, die selbst aus immer noch so mechanischem Unterrichte im Lateinischen und Griechischen sich ergeben soll, zu lächeln. Aber wirklich geistübend und geistformend übt diejenige Beschäftigung mit der Sprache und den Sprachen, durch welche einmal die lautlichen Gesetze, dann die psychologische allgemeine und nach Stämmen und Völkern entfaltete Entwicklung sich heraushebt. Nicht bloß die gedruckten Uebersetzungen, auch die mündlichen Uebersetzungen in der Schule sind gar zu oft mit umgekehrten Tapeten zu vergleichen. Ein Vedawörterbuch, das ja auch eine Vedagrammatik und einen Vedacommentar in sich enthält, kann um so mehr ein treffliches Vorbild geben, weil hier eine Fülle relativ ursprünglichen Stoffs vorliegt, mit dessen Bewältigung noch zu ringen ist.

Kleinere Versehen, und einzelne mindestens noch nicht feststehende Annahmen thun der Vortrefflichkeit der Graßmannschen Arbeit keinen Eintrag.

Zürich, März 1873. H. Schweizer-Sidler.

P. S. Soeben hören wir, daß bereits eine zweite Lieferung des Wörterbuchs erschienen sei, die noch nicht in unsre Hände gelangt ist.

---

1. Geschichte der deutschen Litteratur. Ein Handbuch für Schule und Haus von Dr. C. W. G. Eduard Schwarz. Amsterdam, Druck und Verlag von Gebrüder Lingner. XXXI. und 421 S. 8°.

In dem vorliegenden Buche bietet uns der Verfasser ein Handbuch, welches in acht Abschnitten die Entwicklung der deutschen National-Litteratur von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart behandelt.

Er macht uns in allgemeinen Umrissen bekannt mit den Ereignissen, welche darauf influirt haben, charakterisirt die einzelnen Epochen nach den in denselben vorwaltenden Anschauungen des politischen und sozialen Lebens und führt die einzelnen Schriftsteller vor, welche in den verschiedenen Zeiträumen von Bedeutung gewesen. Es ist nicht ein trockener Abriß dürftiger Notizen über die namhaft gemachten Persönlichkeiten, welcher uns hier geboten wird. Wir gewinnen Einsicht in die Lebensverhältnisse und den Entwicklungsgang der Schriftsteller und werden in der Kürze unterrichtet von dem Inhalte der Werke, welchem dieselben ihre Berühmtheit in der Litteratur verdanken. Insofern ist gerade dieses Buch mehr als manches andere litterarische Hülfsmittel geeignet, den Zweck zu erfüllen, dem es seine Entstehung verdankt. Die äußere Ausstattung gereicht demselben ebenfalls zur Empfehlung.

---

2. Beiträge zur Litteraturkunde. Von C. Richter. Erste Abtheilung: Zur Formenlehre der Poesie. Berlin, Verlag von Adolph Stubenrauch. S. VIII. und 199. 8°. Preis 15 Sgr.

Der Leser findet in diesem Lehrbuch einen Wegweiser zur formellen Beurtheilung unserer deutschen Dichtung. Der Inhalt ist reicher, als der Titel zu besagen scheint. Nach einer kurzen Andeutung über die verschiedenen Epochen der Entwickelung unserer Muttersprache entwickelt der Verfasser das Wesen der Poesie, die poetische Darstellungsform in ihren allgemeinsten Eigenthümlichkeiten, den bildlichen Ausdruck, die Figuren, die rhythmischen Formen des poetischen Ausdrucks, den Reim, die Arten der Dichtungen, die epische, die lyrische und die dramatische Dichtung und giebt im Anhange verschiedene Sprachproben.

---

3. Der poetische Lesestoff, seine Behandlung und Verwerthung zu Aufsatzübungen, besonders in der Volksschule. Bearbeitet von Franz Brümmer, Lehrer an der höheren Knabenschule in Nauen. Berlin, Verlag von Adolph Stubenrauch. 1872. VI. u. 170 S. 8°. Preis 15 Sgr.

Dies Buch ist für Volksschullehrer geschrieben und giebt eine pädagogische Anleitung, Gedichte mit den Schülern zu besprechen und

aus denselben den Stoff zu deutschen Aufsatzübungen herzuleiten. Eine Reihe von bekannten Dichtungen, welche sich in den gangbarsten Schulbüchern, unter anderen in den Wetzel'schen Lesebüchern, vorfinden, wird zergliedert, um dem Lehrer einen Anhalt zu geben, wie er bei dem Lesen derselben verfahren soll, um den Zöglingen das Verständniß derselben nahe zu bringen. Dann werden aus dem Gelesenen Themata für deutsche Aufsätze hergeleitet. Referent ist der Meinung, daß der Verfasser sich dabei einer angemesseneren Kürze hätte befleißigen können. Auch ein minder befähigter Lehrer wird den in den Dichtungen dargebotenen Stoff verwerthen können, ohne auf ein so ausführliches Detail hingewiesen zu werden. Im Anhange sind biographische Notizen über die Dichter gegeben, deren Produkte in dem Buche zu pädagogischen Betrachtungen verwendet sind.

---

4. Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze für die obern Klassen höherer Schulen von Dr. Julius Naumann, Oberlehrer an der Realschule 1. Ordnung und dem Gymnasium zu Barmen. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. X. und 192 S. 8°.

Seitdem R. H. Hiecke durch seinen pädagogischen Versuch „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien" (Leipzig 1842) für die Behandlung des deutschen Aufsatzes in unsern höhern Bildungsanstalten eine neue Bahn gebrochen, ist die pädagogische Litteratur durch eine Menge Sammlungen von Themen für deutsche Aufsatzübungen bereichert worden. Referent gedenkt hierbei in erster Reihe der Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten von L. Cholevius, der Dispositionsentwürfe von Adolph Heinze u. a. m. Denselben schließt sich das vorliegende Buch an. Nach des Verfassers Ansichten, der bei seiner Stoffsammlung die obern Klassen höherer Schulen im Auge gehabt hat, eignen sich zu Anfertigung der Schulaufsätze für Zöglinge dieser Schulklassen a. die Charakterzeichnung, b. die Schönbeschreibung, c. die Chrie, d. die Bearbeitung von Sprüchwörtern (die Form der Chrie dürfte sich als Unterart an dieselben anschließen), e. Commentare, f. Dialoge, g. Abhandlungen, h. Reden. Es werden in dem Buche theoretische und practische Anleitungen zur Anfertigung derartiger Aufsätze gegeben. Letztere bestehen in den Dispositionen zu einer großen Anzahl von Aufgaben.

Schweidnitz. J. Schmidt.

Methodischer Leitfaden für den geographischen Unterricht in gehobenen Schulanstalten und besonders in höheren Töchterschulen. Herausgegeben von W. Dietlein, Inspektor der evangelischen Bürgerschulen in Hildesheim. Berlin. Verlag von Adolph Stubenrauch. VIII und 241. 8°.

Eine fast zwanzigjährige Praxis als Lehrer an einer höheren Töchterschule hatte den Verfasser zu der Ueberzeugung geführt, daß die vielen Leitfäden und Lehrbücher, welche für Gymnasien und Realschulen geschrieben sind, sich für höhere Töchterschulen und gehobene Bürgerschulen eben so wenig eignen, wie die kleinen für Elementar- und Bürgerschulen bearbeiteten Compendien, indem die einen zu viel, die andern zu wenig für die genannten Anstalten bieten. Dadurch war er zu dem Entschluß gekommen, ein neues Lehrbuch abzufassen, um dem Bedürfniß, das sich ihm fühlbar gemacht, abzuhelfen. Er schlug deshalb einen Mittelweg ein und suchte den Stoff sowohl hinsichtlich der Methode als auch in Bezug auf Quantität so zu bearbeiten, daß den Zöglingen der gedachten Anstalten ohne streng systematische Behandlung ein abgerundetes Ganze geboten würde. In der Einleitung weist der Verfasser darauf hin, daß er die bessern Hilfsmittel und Lehrbücher für den Unterricht in der Erdkunde benutzt habe. Vielleicht dürfte sich unter den schon vorhandenen Handbüchern das eine oder andere vorgefunden haben, welches dem gedachten Zwecke entspräche Was den Gang dieses Lehrbuches anbelangt, so wird von der Heimathskunde ausgegangen, indem in Cursus I Fragen zur Wiederholung über die Topographie des Wohnorts und seiner Umgebung, in Cursus II Fragen über die heimathliche Provinz zur Beantwortung zusammengestellt werden. Cursus III behandelt die Erde als Weltkörper und die Erdtheile im Allgemeinen, IV Deutschland und die österreichischen Staaten, Cursus V die Länder Europa's außer Deutschland und Oesterreich. Cursus VI zerfällt in zwei Abschnitte, in deren ersterem er das Wichtigste aus der astronomischen und physikalischen Geographie, in deren zweitem er die Erdtheile Asien, Afrika, Amerika und Australien so wie das Südpolarland bespricht. Dem geographisch-statistischen Material ist bei weitem der meiste Raum gewidmet.

Schweidnitz, im Monat April 1873. J. Schmidt.

IV. Pädagogische Zeitung.

B. Programmenschau.

Preußen. Provinz Schlesien.

Gymnasien 1872. Breslau, 1. Elisab., Rector Fickert. Besitzen wir Xenophons Hellenische Geschichten nur im Auszuge? Von Oberlehrer J. Hänel.

— 2. Maria-Magd., Dir. Heine. Johann Christian Günthers Biograph Dr. Steinbach von Breslau und die Gottschedianer. Von Dr. Eitner.

— 3. Matthias, Dir. Reisacker. Die logarithmische Spirale. Von Obl. Hugo Dittrich.

— 4. Friedrichsg, Dir. Lange. Die Augen der Schüler des K. Friedr.-Gymnas. und ihre Veränderungen im Laufe von $1\frac{1}{2}$ Jahren. Von Dr. med. Hermann Cohn. Mit einem Vorwort von Dir. Dr. Lange.

Brieg, Dir. Guttmann. Iphigenie in Tauris von Euripides u. Göthe. Von Prof. Karl Friedrich Schönwälder.

Bunzlau, Dir. Beisert. Patriotische Gedenktafel des Bunzlauer Gymnasiums. Von Dir. Dr. Fr. W. Beisert.

Groß-Glogau, 1. kath. G., Dir. Wentzel. Synaphie einiger noch nicht untersuchter Stoffe, insbesondere der zusammengesetzten Aetherarten. Von Dr. Robert Scholz.

— 2. ev. G., Dir. Hasper. Ueber Rafaels Schule von Athen. Von Oberlehrer Schultz.

Glatz, Dir. Oberdick. Ueber den Begriff Gewissen in der griechischen Philosophie. Von Dr. Jahnel.

Gleiwitz, Dir. Nieberding. De versuum in duobus Tibulli Carminibus ordine immutando. Von Oberlehrer Schneider.

Görlitz, Dir. Schütt. Festrede zum Geburtstag des Königs. Von Prof. Dr. Adolph Liebig.

Hirschberg, Dir. Lindner. 1. Bemerkungen über die vorzüglichsten in der Berliner Gemälde-Galerie befindlichen Bilder aus der Blüthezeit der niederländischen Malerschulen. 2. Zu Schillers Mädchen aus der Fremde. Von Dr. Werner.

Jauer, Dir. Volkmann. Observationes miscellae. Von Director Dr. R. Volkmann.

Kattowitz, Dir. Müller. Zur Geschichte der Gründung des Gymnasiums. Von Dir. Dr. Ernst Müller.

Lauban, Dir. Hoppe. Ohne Abh.

Leobschütz, Dir. Waldeyer. Die merkwürdigsten Begebenheiten aus der Geschichte der Stadt Leobschütz während der Jahre 1805—13. Von Oberl. Heinrich Kleiber.

Liegnitz, 1. Ritterakad, Dir. Stechow. Schillers Braut von Messina vor dem Richterstuhl der Kritik. I. Von Oberl. Dr. Brosin.

— 2. Ev. G., Dir. Güthling. De Titi Livii oratione disputatio

Caput II., quod est de Participiis. Von Dir. Dr. Carl Eduard Güthling.

Neisse, Dir. Zastra. Quaestiones Caesarianae. Von Robert Wutke.

Oppeln, Dir. Stinner. Noch ein Beitrag zur Geschichte der Freundschaft. Von Oberlehrer Dr. Kayßler.

Patschkau, Dir. Rösner. Ueber die Verbindlichkeiten des Publikums gegenüber einer höheren Unterrichtsanstalt. Von Oberlehrer Dr. Larisch.

Reichenbach, Dir. Liersemann. Chronologie der Heiligen Schrift. Von Dir. Dr. Karl Heinrich Liersemann.

Schweidnitz, Dir. Friede. Stellung der Coniferen zu unsern Laubbäumen und den übrigen Pflanzen. Von Hüttig.

Waldenburg, Dir. Scheiding. Zur Syntax des Pausanias. Von Dr. Storch.

Progymnasien 1872. Ohlau, Rector Guttmann. Ohne Abh.

Gr. Strehlitz, Rector Proske. Essai sur le Discours de Bossuet. Von Dr. Karl Schuler.

Realschulen 1872. Breslau, 1. Zum h. G., Dir. Höpfner. Festrede am 22. März 1871. Von Prof. Dr. Eduard Reimann.

— 2. Am Zw., Dir. Klette. Ueber die Entwicklung des Papstthums u. seine Stellung im Mittelalter. Von Dr. Theod. Lindner.

Grünberg, Dir. Fritsche. Ueber die Natur des Lichts, nach den neuesten Forschungen und Theorien. Von Dr. Staupe.

Landeshut, Direct. Janisch. Die Erziehungs-Aufgabe der Realschule. Schulrede. Von Director Dr. Janisch.

Neisse, Dir. Sondhauß. Herder als Geschichtsphilosoph mit Rücksicht auf Kants Recension von Herders Ideen zur Geschichte der Menschheit. Von Dr. Ernst Melzer.

Neustadt O.-S., R. I. O. mit Gymnasialklassen, Dir. v. Raczek. Die Gleichungen 3. u. 4. Grades. Von Oberlehrer Kachel.

Sprottau, Dir. Simon. Vergleichende Bemerkungen über lateinische und deutsche Umgangssprache. Von G. Tiede.

Tarnowitz, Dir. Wossidlo. Ueber den Naturgenuß. Von Director Dr. Paul Wossidlo.

Provinz Brandenburg.

Gymnasien 1872. Berlin, 1. Joach., Dir. Schaper. Ueber Interferenz des Schalles in Röhren. Von Oberlehrer Dr. A. Seebeck.

— 2. Fr. W., Dir. Ranke. Goethii Elegiae Romanae. Latine reddidit Aemilius Taubert, Dr. phil.

— 3. Collége Royal Français, Dir. Schnatter. Pindarica. Scripsit Ern. Friese.

— 4. Wilh., Dir. Kübler. Westpreußens Wiederaufleben unter Friedrich d. Gr. Von Dr. Conrad Rethwisch.

1873. — 5. Fr. Dir. Kempf. Was hat die Naturphilosophie geleistet, um die physikalischen Vorstellungen von der Constitution der Materie zu bereichern? Von Oberlehrer Le Viseur.

— 6. Fr. Werd., Dir. Bonnell. Die Hohenzollern und der Protestantismus in der Zeit von 1517 bis 1571. Von Dr. Paul.

— 7. Köln., Dir. Kuhn. Die Theorie der Reste, insbesondere derer vom 3. Grade, nebst einer Tafel der kubischen Reste aller Primzahlen der Form 6n + 1 zwischen den Grenzen 1 u. 100. Von Dr. Dittmer.

— 8. Gr. Kl., Dir. Bonitz, Uhlands schwäbische Balladen auf ihre Quellen zurückgeführt. Von Dr. Eichholtz.

— 9. Luisen, Dir. Kock. Ueber die Maßfunctionen der analytischen Geometrie. Von Hermann Stahl.

— 10. Sophien, Dir. Paul. Ueber die ethischen Fragmente Demokrits. Von Oberlehrer Dr. Lortzing.

1873. Brandenburg, 1. Ritterakad., Dir. Köpke. 1. Der Religionsunterricht auf höheren Lehranstalten. 2. Proben einer Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten. Von Oberlehrer Dr. Hermann Reuscher.

— 2. G., Dir. Imhof. 1. De Callimacho, νόμων poeta. Von Dr. Käsebier. 2. Die Mascheronischen Constructionen. Von Dr. Hutt.

Charlottenburg, Dir. Schultz. Ueber das Verhältniß des Gesangunterrichts zur Bildungsaufgabe unsrer höheren Schulen. Von Director Dr. F. Schultz.

Cottbus, Dir. Purmann. Ueber das zweifächerige Hyperboloid. Von Oberlehrer Dr. Willert.

Cüstrin, Dir. Köpke. De sublimitate Pindari scr. Dr. Edm. Pannicke.

Frankfurt a. O., Dir. Kock. Sur le langage actuel de Paris. Essai linguistique par Louis Botzon, Dr. ès lettres.

Freienwalde, Dir. Kopp. Hymnologische Mittheilungen. I. Die Festlieder. Für den Religionsunterricht zusammengestellt von Prof. Dr. H. Heinze.

Guben, Dir. Wagler. Landgraf Philipp von Hessen. Von Dr. Maximilian Hoffmann.

Königsberg, Dir. Rauck. Adnotationes ad Aeschyli Eumen. partem priorem (v. 1—233). Scripsit Reinhardus Schultze.

Landsberg, G. mit Realkl., Dir. Kämpf. Zur Chronologie der Korintherbriefe. Von Oberlehrer Dr. Gustav Otto Eylau.

Luckau, Dir. Rötel. Die Raubzüge der Normannen in Westfranken, von der Mitte des 9. Jahrhund. bis zur Niederlassung Rollos. Von Dr. Petersen.

Neu-Ruppin, Dir. Küster. Die staatswirthschaftlichen Lehren in der Politik des Aristoteles. Von Dr. Schneider.

Potsdam, Dir. Frick. 1. Verallgemeinerung der elementaren Faden-Construction der Ellipse. Von Dr. Stolzenburg. 2. Tabelle über die griechischen Modus. Von Dir. Dr. Otto Frick.

Prenzlau, G. u. R. l. O., Dir. Schmelzer. Boileau Despréaux, considéré comme poëte satirique. Von Oberlehrer Bornträger.

Sorau, Dir. Liebaldt. Flora der Umgebung von Sorau. 2. Abth. Von Oberlehrer Curt Struve.

Spandow, Dir. Pfautsch. Naive, ideale u. reale Poesie. Von Oberlehrer Emil Schumann.

Wittstock, Dir. Volz. Ueber den Ursprung der Homerischen Gedichte. Von Ferdinand Schneider.

Züllichau, Dir. Hanow. Zum Gedächtniß von Dr. Rudolf Hanow. Rede von Oberlehrer O. Herm. Ansprache von Prof. Dr. W. Erler.

Realschulen 1873. Berlin, 1. Sophien, Dir. Bertram. Ueber das Gleichgewicht elastischer Rotationskörper. Von Dr. Albert Wangerin.

— 2. K. Realsch., Dir. Ranke. Isaak Iselin. Von Dr. Meyer.

— 3. Fr. Werd. Gewerbesch., Dir. Gallenkamp. Die skandinavischen Balladen des Mittelalters. Von Dr. Christian Rauch.

— 4. Fr., Dir. Runge. Das sittliche Ideal nach Spinoza. Von Luft.

— 5. Andreas, 1872, Rector Hartung. Kants kosmologische Ideen, ihre Ableitung aus den Kategorien, die Antinomie und deren Auflösung. Von Dr. Johannes Quaatz.

1873. Brandenburg, Dir. Riebe. Die Grundlinien der Aristotelischen Erziehungstheorie. Von Oberlehrer Dr. Mann.

Frankfurt a. O., Dir. Laubert. Die 4 Species in allgemeinen Zahlen. Von Dr. Börner.

Lübben, Dir. Wagner. Beiträge zur Geschichte der Gährungstheorien. Von Emil Krause.

Perleberg, Dir. Laubert. Ein Sommerausflug nach Skandinavien. Von Dir. Dr. Ed. Laubert.

Potsdam, Dir. Baumgardt. Joachim I. und seine Söhne in ihrem Verhältniß zur Reformation. Von Ernst Gadow.

Höhere Bürgerschulen 1873. Crossen, Rector Petermann. Das Maximum und Minimum der unbestimmten Function einer unabhängigen Veränderlichen. Von Dr. Knauer.

Fürstenwalde, Rector Jentzsch. Geographisches und Geschichtliches. 1. Le Cateau (— Cambrésis). 2. Magyaren. 3. Vitry-le-François. 4. Mont Dore. 5. Golfe du Lion. Von Julius Schauer.

Neustadt-Eberswalde, Rector Fischer. De Agesilai qui fertur Xenophontis elocutione atque dictione commentatio. Von Dr. Adolf Bruno.

Rathenow, Rector Weisker. Gedanken über die Entwicklung der Conjugation. Von Dr. A. Kerber.

Wriezen, Rector Hentz. La philosophie de Pascal, exposée par Dr. Albert Haase.

Provinz Sachsen.

Gymnasien 1873. Burg, Dir. Winter. De dispositione orationum Ciceronis. I. Von Prorector Dr. Haacke.

Eisleben 1872, Dir. Schwalbe. Noch einmal über ἀγέρωχος und nebenbei über ἐρωεῖν, ἐρωή, θάμβος, ἄγη, Ἔρωχος und einige Glossen des Hesychius. Von Prof. Dr. Friedrich Schmalfeld.

Erfurt, Dir. Dietrich. Miscellanea critica quae ad Germanicum spectant scripsit Alfredus Breysig.

Halberstadt, Dir. Schmidt. Ueber Berechtigung und Methode des französischen Unterichts auf Gymnasien. I. Von Dr. Ernst Weyhe.

Halle, 1. Lat. Hauptsch., Rector Adler. Ueber den mathematischen, namentlich geometrischen Unterricht auf Gymnasien. Von Oberl. Hahnemann.

— 2. Stadtg., Dir. Nasemann. Die Ueberlieferung der stoischen Definitionen über die Affecte. Von Dr. Richter.

Heiligenstadt 1872. Dir. Kramarczik. Rückblick auf die letzten 16 Jahre des Gymnasiums zu Heiligenstadt. Von Director Joseph Kramarczik.

Magdeburg, 1. Pädag., Dir. Herbst. Bruchstücke aus einem „Führer durch das Gymnasium. Von Prof. Dr. Götze.

— 2. Domg., Dir. Wichert. Modusgebrauch des Lateiners in den unabhängigen Nebensätzen der directen Rede. Von Prof. Scheuerlein.

Merseburg, Dir. Scheele. Des Lysias Rede gegen Evander. Von Prof. Müller.

Mühlhausen, Dir. Osterwald: Ueber die ursprüngliche Bedeutung und Gestalt der Johannisfeste und der damit verwandten Feiern. Von Hermann Kluge.

Naumburg, Dir. Förtsch. Der Platonische Wissensbegriff im Dialog Theätet. Von Dr. Oscar Schulze.

Nordhausen, Dir. Rothmaler. Studien über Kegelschnittbüschel und eine gewisse Art von Curven 4. Ordnung. Von Dr. Wisieng.

Pforta, Dir. vac. Zur Geschichte des Cisterzienserklosters St. Marien zu Pforta. Von Oberlehrer Dr. Böhme.

Quedlinburg, Dir. Dihle. Nachtrag zum Programm von 1871. Von Prof. Dr. Rudolf Merkel.

Roßleben, Rector Wentrup. Vergiliana. Von Prof. Dr. Hermann Steudener.

Salzwedel, Dir. Aßmus. Das religiöse Ideal in Grundzügen. Eine Studie von Arthur von Ortenberg.

Schleusingen, Dir. Weicker. De dis πατρῴοις. Von Oberlehrer Bader.

Seehausen, Dir. Henkel. Ueber Kreisbewegungen. Von Hermann Franke.

Stendal, Dir. Krahner. Beiträge zur Geschichte der Lehre von der Sonntagsfeier. Von Dr. Henke.

Torgau, Dir. Haacke. Johann Georg Hamann. Ein Lebensbild von Prof. Dr. Ludwig Francke.

Wernigerode, Rector Bachmann. Praemittit disputationem, qua antiquitatis germanicae reliquias, quae Wernigerodae asservantur, ad illustrandam Taciti Germaniam adhibere conatur.

Wittenberg, Dir. Rhode. Die lyrischen Kreuzgedichte des deutschen Mittelalters. Von Dr. Ludwig Dietze.

Zeitz, Dir. Tauscher. Ueber die Pflege der Leibesübungen an den Schulen. Von Dr. F. Rasch.

Progymnasien 1873. Sangerhausen, Rector Fulda. Ohne Abhandlung.

Weißenfels, Prog. u. h. B., Rector Rosalsky. Geschichte des akademischen Gymnasiums zu Weißenfels. I. Von Rector Dr. R. Rosalsky.

Realschulen 1873. Aschersleben, Dir. Hüser. 1. Wie verhält sich der Tugendbegriff bei Schleiermacher zu dem Platonischen? Von Julius Schmidt.

Erfurt, Dir. Koch. Die Tetraedrometrie und Trigonometrie oder Darstellung der Eigenschaften des Tetraeders mit Berücksichtigung der entsprechenden Verhältnisse am Dreieck. Von Oberlehrer Carl Hellwig.

Halberstadt, Dir. Spilleke. Polarcurven und Polcurven entsprechender Kegelschnitte. Von Dr. Carl Heller.

Halle, Dir. Schrader. Die Theorie der Spiegel für den Schulunterricht. Von Dr. Sommer.

Magdeburg, 1. (R. II. O.) höh. Gewerbesch, Dir. Paulsiek. Ueber die windschiefe Fläche $z = Ry^3x$. Von Oberlehrer Dr. Hochheim.

— 2. R. I. O., Dir. Holzapfel. Analytische Entwicklung von Sätzen der synthetischen Geometrie, welche Involutionen bei Curven 2. Ordnung betreffen. Von Dr. Gustav Silldorf.

Nordhausen, Director Burghardt. Vorwürfe und Anklagen gegen Gregor VII. aus den Schriften seiner Zeitgenossen. Von Schöber.

Provinz Preußen.

Gymnasien 1872. Deutsch-Crone, Dir. Lowinski. Object und Methode der neutestamentlichen Schriftlectüre in dem evangelischen Religionsunterricht der beiden oberen Gymnasialklassen. Von Emil Brachvogel.

Königsberg, Fr. Coll., Dir. Wagner. Die Entwicklung des Gesangunterrichts in den Gymnasien seit der Reformationszeit. Von Otto Ungewitter.

Lyck, Dir. Hampke. Drei Schulreden aus den Jahren 1870—72. Von Dir. Dr. Hampke.

Marienwerder, Dir. Töppen. Elbinger Antiquitäten. Ein Beitrag zur Geschichte des städtischen Lebens im Mittelalter. 3. Heft. Von Dir. Dr. M. Töppen.

Memel, Dir. Düringer. De latinitate G. Solli Apollinaris Sidoni. II. Von Dr. Kretschmann.

Neustadt in Westpr., Dir. Seemann. Ueber den Mythos der Pallas Athena. Von Bock.

Rastenburg, Dir. Jahn. Erläuterungen zu Adams Descriptio insularum Aquilonis. Von Max Schärffenberg.

Thorn, G. u. R. I. O., Dir. Lehnert. Die Kopernikanischen Sehnen- und Dreiecksberechnungen. Von Prof. Dr. Ed. Fasbender.

Realschulen 1872. Königsberg, Burg, Dir. Schiefferdecker. Quae Homerus et Hesiodus de sedibus deorum tradiderunt, inter se comparavit Dr. Hermann Fietkau.

Wehlau, Dir. Friederici. Ohne Abh.
Marienwerder, h. B., Rector Oelsnitz. Ohne Abh.

Provinz Westfalen.

Gymnasien 1872. Arnsberg, Director Högg. Sprachliche Bemerkungen zu dem Psalmentexte der Vulgata. Von Oberlehrer Dr. Hake.

Bielefeld, G. u. R. I. O., Dir. Nitzsch. 1. Spuren älterer Redaction im Herodot. 2. Ueber den Schluß des Herodot. Von Dir. Dr. O. Nitzsch.

Bochum, Dir. Seidel. Der deutsche Nord- und Ostseestrand. Von Oberlehrer Faber.

Brilon, Dir. Rören. Der Krieg des Agathokles gegen Karthago. I. Von Oberlehrer Ferrari.

Coesfeld, Dir. Scherer. Die Sprache vom Standpunkt des Christenthums aus betrachtet. Von Oberlehrer Dr. Wilhelm Hillen.

Dortmund, G. u. R. I. O., Dir. Düring. Geschichte des Gymn. zu Dortmund. II. Von Dir. Dr. A. Döring.

Burgsteinfurt, G. u. R. I. O., Dir. Rohdewald. Neue Gedichte von Annette von Droste-Hülshoff. Ein kritischer Versuch von Dr. Gustav Eschmann.

Gütersloh, Dir. Klingender. De Ctesiae Cnidii fide et auctoritate. Von Dr. Rüter.

Hamm, Dir. Freitag. Anleitung zur Lösung planimetrischer Constructionsaufgaben. Von Oberlehrer Dr. Reidt.

Herford, Dir. Bode. Die Empfindung der Naturschönheit bei den Griechen. Von Theodor Berndt.

Höxter, Dir. Petri. Analytische Beiträge zur Theorie der Kegelschnitte. Von Oberlehrer Dr. Ludwig Feldner.

Minden, G. u. R. I. O., Dir. Grautoff. Die sprachliche Thätigkeit des niederen Volks. Von Oberlehrer K. Schmidt.

Münster, Dir. Peters. Der 68. Psalm (Vulg. 67 „Exsurgat Deus") nach dem Literalsinn im hebr. Grundtext charakterisirt und erläutert. Von Dr. Karl Hülsenbeck.

Paderborn, Dir. Schmidt. Der deutsch-französische Krieg von 1870 bis 1871. Von Oberlehrer Dr. Bernh. Werneke.

Recklinghausen, Dir. Hölscher. Einige Textbemerkungen zu Schillers Wallenstein. Von Dir. Dr. Bernhard Hölscher.

Rheine, Dir. Grosfeld. Ueber Sternzeit, wahre und mittl. Sonnenzeit. Von Adolf Pellengahr.

Soest, Dir. Jordan. Ohne Abh.

Warendorf, Dir. Lucas. Ohne Abh.

Progymnasien 1872. Attendorn, Rector Wiedmann. Rede am Geburtsfest des deutschen Kaisers. Von Rector B. Wiedmann.

Dorsten, Rector Kock. Ohne Abh.

Rietberg, Rector Stolle, Ohne Abh.

Warburg, Rector Haveneder. Ohne Abh.

Realschulen 1873. Hagen, Dir. Stahlberg. The Infancy of the

English Drama. Von Dr. Heinrich Meyer.

Iserlohn, Dir. Langguth. Ueber den chemischen Unterricht in den Realschulen. Von Director Dr. H. Langguth.

Lippstadt, Dir. Aust. Ueber italienischen Schulunterricht. Von Oberlehrer Dr. Schäfer.

Münster (1872), Dir. Münch. Aristoteles Einfluß auf die Entwicklung der Chemie. Von Dr. J. Lorscheid.

Siegen, Dir. Schnabel. Bemerkungen über den Unterricht in der Chemie auf Realschulen. Von Dir. Dr. Carl Schnabel.

Provinz Schleswig-Holstein.

Gymnasien 1873. Altona, Dir. Lucht. Die orchestische Eurythmie der Griechen. Von Oberlehrer Fr. Ch. Kirchhoff.

Flensburg, G. u. R. I. O., Dir. Siefert. Die astronomische Geographie der Griechen bis auf Eratosthenes. Von Oberlehrer Dr. H. W. Schäfer.

Glückstadt, Dir. Vollbehr. Bewegung der Energie in einem linearen Punktsystem. Von Dr. Thiele.

Hadersleben, Dir. Jessen. Ueber die Flora der Umgegend von Hadersleben. Tabellen zum Bestimmen der um Hadersleben wildwachsenden oder im Freien gezogenen Gefäßpflanzen. A. Familientabelle. Von R. v. Fischer-Benzon u. J. Steinvorth.

Husum, G. u. h. B., Dir. Keck. Die Sprache der ersten homerischen Hymnen verglichen mit derjenigen der Ilias und der Odyssee. I. Von Dr. Eberhard.

Kiel, Dir. Niemeyer. Versuch einer Charakteristik der römischen Umgangssprache. Von Dr. O. Rebling.

Meldorf, Dir. Kolster. Welche Reformen erscheinen bei der jetzigen Stellung und Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts auf Gymnasien nothwendig? Von Dr. K. W. Meyer.

Plön, Dir. Müller. Das Cingulum militiae. Von Director Dr. A. Müller.

Rendsburg, G. u. R. I. O., Dir. Heß. Ueber das Söldnerwesen bei den Griechen. Von Oberlehrer Dr. Eduard Bohstedt.

Schleswig, G. u. h. B., Dir. Gidionsen. Die schola trivialis s. particularis und das paedagogium publicum in Schleswig während des 16. Jahrhunderts. Mit 3 Beilagen. Von Dr. August Sach.

Höhere Bürgerschule. Itzehoe, Rector Rüter. Ohne Abh.

Provinz Hessen-Nassau.

Gymnasien 1873. Cassel, Dir. Vogt. Der homerische Gebrauch von ἤ (ἠέ) in Fragesätzen. Von Dr. Prätorius.

Fulda. Dir. Göbel. Das Kloster Fulda im Karolingerzeitalter. II. Buch. Buchonia und das Grabfeld. Von Oberlehrer Jakob Gegenbaur.

Frankfurt a. M., Städt. G., Dir. Mommsen. Ueber den etruskischen Tauschhandel nach dem Norden. Von Dr. Hermann Genthe.

Hanau, Dir. Piderit. Der Freiherr von Stein und die deutsche Frage auf dem Wiener Congresse. Von Dr. Duncker.

Hersfeld. Dir. Eysell. Beiträge zur Geschichte u. Kritik der Alexandersage. Auszug aus der syrischen Uebersetzung des Pseudokallisthenes mit Beziehung auf den Text der griechischen Codices, sowie der lateinischen und armenischen Versionen. I. Von Römheld.

Marburg, Dir. Münscher. Die Tage von Canossa unter Heinrich IV. Von Dr. Friedr. Braun.

Rinteln, Dir. Rieß. De Admeto et Alcestide. Von Oberlehrer Dr. Ludwig Stacke.

Wiesbaden, 1. G., Dir. Schwartz. Die Theilnahme der brandenburgischen Truppen an der Expedition Wilhelm III. von England. Von Oberlehrer Friedrich Otto.

— 2. Realg., Dir. Ebenau. Beiträge zur innern Geschichte Athens in der zweiten Hälfte des peloponnesischen Krieges. Von Ferd. Schmidt.

Progymnasium. Dillenburg, Rector Spieß. De Sophoclis Oedipo Coloneo. Von Kegel.

Realschulen. Cassel, 1. R. I. O. 1872, Dir. Preime. Beiträge zur Kenntniß der Erderschütterung vom 6. März 1872. Von Oberl. L. Grebe.

— 2. h. B. 1873, Rector Buderus. Ueber die politischen Beziehungen zwischen Brandenburg u. Hessen-Cassel bis zum Augsburger Religionsfrieden. Von Dr. Gustav Adolf Wachenfeld.

Eschwege, R. II. O. u. Prog. 1873, Dir. Rießler. Ohne Abh.

Frankfurt a. M., 1873. 1. Israel. Rel. Ges., R. II. O., Dir. Hirsch. Architektur der Thiere. Von Dr. Carl Koch.

— 2. Realsch. der isr. Gem., Dir. Bärwald. 1. Statuten der Königswarterschen Unterrichts u. Studienstiftung. 2. Zur Verständigung mit den Eltern unsrer Schüler.

Hanau, R. II. O. 1873, Dir. Herwig. Ohne Abh.

D. Pädagogische Bibliographie.

B.

Moritz Hoffmann, das Weib u. seine Erziehung. Leipzig, Pönicke. 142 S. 22 ½ sgr.

(Carl Arenz, Director der Handelsakademie in Prag), die Prager Handelsakademie von ihrer Gründung bis zur Gegenwart (1856—1873). Gedenkschrift aus Anlaß der Wiener Weltausstellung 1873, verfaßt im Auftrage des Verwaltungsrathes der Anstalt. Prag, Mercy. 122 S.

Dr. Wilhelm Bethe, Psychologisches zur Willens-Erziehung. Leipzig, Siegismund. 84 S.

Videant Consules! Zur Orientirung über Fragen des höheren Bildungswesens insonderheit über die Forderung der Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien. Görlitz, Wollmann. 88 S.

Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Aufl. in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung herausgegeben von dem Curatorium der

Diesterwegstiftung. 1. Band. Das Allgemeine. Bearbeitet von Ludwig Rudolph, Oberlehrer an der Luisenschule in Berlin. 1. Lief. 80 S. 10 sgr. Essen, Bädeker. Vollst. in 3 Theilen à 5—6 Lief. à 10 sgr.

A. Hensel, die falschen „Allgemeinen Bestimmungen" u. die Berliner Volksschule. Ein Vortrag. Berlin, Rubenow. 16 S. 1 ½ sgr.

Schule u. Leben. Eine Erzählung aus der Gegenwart von der Verfasserin von „Mathildens Genesung". Basel, Spittler. 120 S. 7 sgr.

J. de Liefde, des Christen Einnahme u. Ausgabe. Einige Seiten aus dem Tagebuche eines Geistlichen. 11. Aufl. 45 S. 2 sgr.

Ein Wort an alle Christen über die Wichtigkeit des Christlichen Gemeinschaftslebens. 2. Aufl. Basel, Spittler. 31 S. 1 ½ sgr.

Zuerst selig, dann heilig. 3. Aufl. Basel, Spittler. 23 S. 1 sgr.

Dr. Hermann Kern (Dir. der Luisenst. Gewerbesch. in Berlin), Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidmann. 295 S.

[Steyn-Parvé], die Elementar- u. Mittelschulen im Königreich der Niederlande, und deren Entwicklung nach der Einführung der Gesetze vom 13. August 1857 (Elementarschule) u. vom 2. Mai 1863 (Mittel- u. technische Schulen). Herausgegeben im Auftrage des Ministers des Innern. Leiden, Sijthoff. 106 u. XLII S.

K. W. Osterwald, Dir. des G. zu Mühlhausen i. Th., Aischylos Erzählungen für die Jugend bearbeitet. 2. Bändchen (Schluß). Die Perser. Die Schutzflehenden. Die Sieben gegen Theben. Der gefesselte Prometheus. Halle, Waisenhaus. 107 S.

Catalogue of the Jowa State University at Jowa City for 1872—73. Chicago, Cushing. 58 S.

Wilhelm Jahn, L. in Dresden, die Fortbildungsschule unserer Jugend. Beleuchtet vom pädagogisch-praktischen Standpunkte aus. Dresden, Kubel. 40 S.

A. Heintze, Oberl. am G. in Stolp, Dramatische Bilder. Zur Darstellung in höheren Schulen. Stolp, Eschenhagen. 144 S.

C. I.

Dr. P. D. Ch. Hennings, Oberl. in Husum, Elementarbuch zu der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. 3. Abth. Uebungsstücke zur Casuslehre. Halle, Waisenhaus. 129 S.

Dr. Quintin Steinbart, Dir. der Realschule I. O. zu Rawicz, das französische Verbum zum Gebrauch für Schulen. 4. Aufl. Berlin, Guttentag. 40 S.

Carl Winderlich, Institutsvorsteher, Stoff zum Dictiren nach systematisch geordneten Regeln der deutschen Orthographie unter steter Berücksichtigung des herrschenden Schreibgebrauchs. Für Lehrer u. Schüler an Volks- und höheren Bürgerschulen u. den unteren Classen der Gymnasien, wie auch für Erwachsene zum Selbstunterricht. 4 verb. Aufl. Breslau, Trewendt. 167 S.

Dr. Hermann Behn-Eschenburg, Prof. in Zürich, Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische in 6 Stufen für mittlere Classen von Gymnasien, Industrie- u. Secundarschulen bearbeitet. Nach dem Tode des Verf. herausgegeben von Dr. Gottfried Kinkel, Privatdozent an der Univ. Zürich. Zürich, Schultheß. 220 S.

C. II.

Dr. Herm. Kappel, de emendationibus Tacitei ut fertur Dialogi de Oratoribus a Georgio Andresenio editis. Doctor-Dissertation.

Plautus's Mostellaria udgivet af Sophus Bugge oversat af Fr. Gjertsen. Kristiania, Molling. 109 S.

F. C. Schwalbach, Oberl. an der Realsch. in Sprottau, Le Passage de la Bérézina, par le général Comte de Ségur; oder XI. Buch aus Segurs Hist. de Napoléon et de la grande armée pendant l'anné 1812. Mit Einleitung, sachlichen und sprachlichen Anmerkungen, Anhang u. Karte. Leipzig, Teubner. 142 S.

J. P. Magnin, Prof. de fr. à l'école sup. de Wiesbade, Manuel pour l'enseignement pratique de la langue fr. I. Französisches Lesebuch als Grundlage der französischen Conversation für Bürger-, Real- u. Töchterschulen mit vollst. Wörterbuch. 2. verb. Aufl. Wiesbaden, Bischkopff. 154 S. 14 sgr.

E. Perréaz, prof. au gymn. de Schaffhouse, Choix de comédies. Les Précieuses Ridicules et Les Femmes savantes par Molière. Avec une notice littéraire et des notes explicatives. Deuxième édition. Schaffhouse, Baader. 144 p.

Dr. Adolf Bauer, Prof., Molieres Werke. Mit deutschem Commentar, Einleitungen u. Excursen herausgegeben. I. Le Misanthrope. 142 S. II. Les femmes savantes. Les Précieuses ridicules. 206 S. Berlin, van Muyden.

Wilh. Rud. Hoffmann, Göthe's Hermann u. Dorothea in gemeinfaßlicher Darstellung erläutert. Mit Vorwort von Karl Rosenkranz. Breslau, Max. 38 S.

Johannes Meyer, Prof. an der thurg. Cantonsschule, Poetisches Lesebuch für Gymnasien, Real- u. höhere Burgerschulen. Eine Auswahl von Fabeln, Balladen, Idyllen 2c. Zugleich als poetischer Anhang zu Götzingers deutschem Lesebuch für die untern Classen. Schaffhausen, Baader. 160 S.

G. Wirth, L. an der h. Töchtersch. in Guben, Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen. 1. Theil. Unterstufe: Erster Cursus. 134 S. 2. Theil. Unterstufe: Zweiter Cursus 170 S.

Dr. H. Traut, L. in Leipzig, Lehr- und Uebungsbuch des deutschen Stils enth. in systematischer Anordnung die Lehrsätze der Stilistik mit Beispielen u. allen Arten von Aufsätzen in modernen Musterdarstellungen u. zahlreichen Entwürfen u. Dispositionen. Für höhere Lehranstalten, Realschulen, kaufm. Fortbildungsanstalten u. höh. Töchterschulen. Halle, Schwetschke. 344 S.

E. Miscellen.

1. Die neuesten Schulprogramme.

1873. Geisenheim, h. Bürgerschule. Rector Uihlein. Lenau als Naturdichter. Von Th. Gesky.

Barr, Collegium (Realschule.) Direktor Ludwig. Rede des Direktors

Dr. Ludwig zur Eröffnung des Collegiums 7. Oct. 1872. Rede des Directors beim Schulfest 1873.

Prag, Handelsakademie. Director Carl Arenz. 1. Der kaufmännische Wechsel als Unterrichtsgegenstand an der Prager Handelsakademie. Von Prof. Josef Odenthal. — 2. Programm der Lehrcurse für Post-, Eisenbahn- und Telegraphenwesen an der Prager Handelsakademie.

Bonn, Kortegarnsches Institut (Realschule). Dir. Kortegarn. Les jugements littéraires dans les lettres de Madame de Sévigné. Von Dr. Brusis.

Leipzig, Realschule I. O. Dir. Wagner. Ein Wort zur Entwicklung des Realschulwesens in Sachsen. Von Dr. E. Friedr. Alfr. Oertel.

Mainz, Realschule I. O. Dir. Schödler. Der Manzanillo. Von Dir. Dr. F. Schödler.

2. Abhandlungen in Zeitschriften.

Fleckeisen und Masius, Neue Jahrbb. für Philologie und Pädagogik.

1873. Nr. 2. I. W. Jordan in Frankfurt a. M.: Novellen zu Homeros. L. Friedländer in Königsberg: Die Oelcultur bei Homer und andere homerische Realien. H. K. Benicken in Finsterwalde: Zum 5. Liede der Ilias. T. Mähly in Basel: zu Theognis. E. Rosenberg in Altona: Anz. von Blaß, Dinarchi orationes etc. E. Gotschlich in Beuthen: Zur Physik des Aristoteles. F. K. Hertlein in Wertheim: Zu Xenophons Anabasis. Th. Plüß in Plön: Ein Glaubensbekenntniß des Horatius. H. Blümner in Breslau: Zu Ovidius Ibis v. 570. Derselbe: Zu Plinius Naturgeschichte XXXV., 80. J. Jeep in Wolfenbüttel: Zur Kritik des Q. Curtius Rufus. F. Rühl in Dorpat: Anz. von Archiv der Gesellsch. f. ältere Deutsche Geschichtskunde.

II. Kämmel in Zittau: Die Deutschen Besucher der Universität Padua im Jahrhundert der Reformation. Johannes Richter in Meseritz: Zur Beurtheilung u. Würdigung von Völters Ausg. des Cornelius Nepos. Döring in Dortmund: Ueber eine Stelle im Reineke Fuchs. H. Müller in Greifswald: Marcus Bernhardinus (Forts.). Bericht über die Philologenversammlung in Leipzig (Forts.).

Nr. 3 u. 4. I. H. Usener in Bonn: Lysias Rede über die Wiederherstellung der Demokratie. Derselbe: Reime in altlateinischer Poesie. R. Rauchenstein in Aarau: Zu Sophokles Oedipus auf Kolonos. F. K. Hertlein in Wertheim: Zu Isaeus 5,11. L. Breitenbach in Naumburg: Ueber die Abfassungszeit des Thukydideischen Geschichtswerks. G. Krüger in Leipzig: Zu Sophokles Aias v. 5. E. Herzog in Tübingen: Zu Ilias A, 611 — B, 2. E. Plew in Danzig: Zu dem Mythos von den Kentauren. N. Wecklein in München: Eine Grabschrift von der Insel Syros. A. Römer in Frankenthal: Zu den Odysseescholien. A. Philippi in Leipzig: Die griechischen Künstler Damophilos und Gorgasos in Rom. H. Schmidt in Wittenberg und G. Friedlein in Hof: Zu Platons Theaetetos. A. Lowinski in D. Crone: Zur Kritik des Aeschylos (Sieben g. Th. 441). O. Schneider in Gotha: Anz. von E. Hiller, Eratosth. carm. vel. F. Hultsch in Dresden: Zur griechischen Lexikographie. O. Meltzer in Dresden: Anz. von A. Holm, Geschichte Siziliens im Alterthum. Derselbe: zu Timaeos von Tauromenion. F. Liebrecht in Lüttich:

Anz. von A. Mommsen, Griechische Jahreszeiten. O. Carnuth in Oldenburg: Zum etymologicum magnum. H. A. Koch in Schulpforte: Zu Plautus Poenulus. J. Hoppe in Gumbinnen: Zu Plautus Menächmen. J. Barth in Buckau: Zu Horatius Oden I., 3 u. II., 11. A. Lowinski in D. Crone: Scheda Horatiana. O. Clason in Rostock: Die Zeit des Taciteischen Consulats. V. Gardthausen in Leipzig: Anz. von W. Hartel, Eutropi breviarium. E. Bährens in Jena: Anz. von F. von Duhn, Dracontii carmina minora plurima inedita. G. F. Unger in Hof: Julius Africanus über Midas Tod. F. Ohlenschläger in München: Anz. von P. C. Planta, das alte Rhätien. L. Reinhardt in Hardersleben: Anz. von E. Lübeck, Hieronymus quos noverit scriptores et ex quibus hauserit. J. Mähly in Basel: Berichtigung.

II. Johannes Schütze, Schulausstellungen. Hollenberg in Saarbrücken: Rede zur Abiturientenentlassung. H. Müller in Greifswald: Marcus Bernhardinus. Schluß. Piderit in Hanau: 13. Versammlung mittelrhein. Gymnasiallehrer über die gegenwärtige Form des Maturitätsexamens u. die Arrestfrage. Sachse in Leipzig: Bericht über die 1872er Versammlung deutscher Philologen ꝛc. in Leipzig.

Nr. 5. I. F. Susemihl in Greifswald: Zur Griechischen Rhythmik u. Metrik (Brambach 3). W. H. Roscher in Meißen: Zu Eustathios I., 101. L. Friedländer in Königsberg: Anz. von Preller, griech. Mythol. 3. Aufl. von E. Plew. W. H. Roscher in Meißen: Zu Aeschylos Persern v. 952. R. Prinz in Breslau: Zu Euripides Elektra. H. Blümner in Breslau: Zu Hippokrates. O. Heine in Breslau Anz. von K. Steinhart, Platons Leben. W. H. Roscher in Meißen: Zu Dionysios von Halikarnassos Ant. Rom. IV., 27. J. Sommerbrodt in Kiel: Zu Lukianos. M. Hertz in Breslau: Miscellen. R. Peiper in Breslau: Ebrius debrius. C. F. W. Müller in Breslau: Zu Ammianus Marcellinus. Lucian Müller in Petersburg: Zu Lucilius u. Tacitus. R. Jacobi in Bonn: Leaena ein ätiologischer Mythos.

II. Conr. Hermann in Leipzig: das etymologische u. das syntaktische Einrichtungsgesetz der Sprache. S. in J.: Distributio terrae. Hartwig in Cassel: Wilhelm Münscher. Nekrolog.

Nr. 6. I. A. Mommsen in Schleswig: Anz. von O. Gilbert, die Festzeit der attischen Dionysien. J. Richter in Meseritz: Zu Cic. de off. I., 4, 11 — 14. L. Schwabe in Tübingen: Zu Xenophons Hellenika. E. Hiller in Bonn: Zu Jamblichos. H. Marquardt in Güstrow: Zu Galenos περὶ ἀρίστης διδασκαλίας. R. Peiper in Breslau: Tomyris-Tamyris. H. Usener in Bonn: Grammatische Bemerkungen. R. Peiper in Breslau: Arrius Arriani. S. Bugge in Christiania u. H. A. Koch in Schulpforte: Zu Plaut. Trucul. A. Tittler in Brieg: Zu Vergilius Aeneis VI., 411. R. Peiper in Breslau: Zu Livius XII., 13. 16.

II. Sauder in Schlüchtern: Analytisch u. synthetisch.

Nr. 7 u. 8. I. E. Wellmann in Waren: die Philosophie des Stoikers Zenon. Ch. F. Sehrwald in Altenburg: Zu Platons Euthydemos. F. Hultsch in Dresden: Zu Platons Timaeos. G. Dzialas in Breslau: Anz. von Volkmann, die Rhetorik der Griechen und Römer. H. Merguet in Gumbinnen: Anz. von R. Westphal, die Verbalflexion der lateinischen Sprache. A. Eußner

in Würzburg: Analecta latina. Hermann Jos. Müller in Berlin: Anz. von A. Kießling, Annaei Senecae oratorum et rhetorum sententiae divisiones colores. R. Köpke in Cüstrin: Emendatio Liviana XXX., 11, 10. W. H. Roscher in Meißen: Zu Sutoenius Nero 33.

H. Dunger in Dresden: Anz. von F. Meister, Daretis Phrygii de excidio Troiae historia.

II. Ley in Saarbrücken: Das Verhältniß der poet. Endungen zur Accentuation u. zum Rhythmus der hebräischen Poesie. Probst in Essen: Zur Reform der Gymnasien, im Anschluß an die Schrift „über nationale Erziehung". Schweikert in Coblenz: Die deutsche Grammatik in unteren Classen der Gymnasien. Döring in Dortmund: Noch einmal die Stelle im Reineke Fuchs. Sintenis in Dorpat: Zu dem Aufsatz über Göthes Einfluß auf Uhland. 1872. Mickwitz in Dorpat: Zu Schillers Fiesco II., 17. Künstler in Ratibor: Festgedicht zu G. Bernhardys Jubiläum.

Nr. 9. I. H. Düntzer in Köln: der Name δρᾶμα. H. Probst in Essen: Zur Odyssee η, 120. C. Meister in München: Zur Antigone des Sophokles v. 510. R. Rauchenstein in Aarau: Zu Sophokles Aias. E. Reuß in Köln: Chronologie der Regierung Kleomenes III. von Sparta. A. Holm in Lübeck: Zur Geschichte von Halaisa. A. Ludwich in Königsberg: Zu Musaios dem Epiker. O. Keller in Freiburg: Zur lateinischen Lexilogie. Th. Opitz in Dresden: Zu Ciceros Cato major. R. Blaum in Carlsruhe: In Valerium Maximum. W. Teuffel in Tübingen: Neuere Werke über griechische u. römische Literaturgeschichte. L. Schwabe in Tübingen; Zu Ciris v. 197. Th. Plüß in Schulpforte: Anz. von Ihne, Römische Geschichte. K. Mayhoff in Dresden: Zu Cic. pro Milone 20, 53. F. von Duhn in Bonn: Zu Dracontius. — Russisch-philologisches Seminar in Leipzig.

II. Benseler in Eisenach: Die Dichtkunst an den Höfen hellenischer Fürsten. Göbel in Wernigerode: Noch einmal über die Frage, ob Realschulen zur Universität entlassen sollen. Stadelmann in Speier: Mensae secundae VI. (Klopstocks Ode an Ebert, in laieinische Maße übertragen.)

Bonitz, Hirschfelder, Kühle, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 1873.

Nr. 4. Berch in Kiel: Die Authadie des Kreon in der Antigone. Paul Weißenfels in Züllichau: Beitrag zur Erklärung u. Kritik der Xenophontischen Anabasis.

Nr. 5. W. Hirschfelder in Berlin: Ueber Zweck und Methode des lateinischen Aufsatzes anf Gymnasien mit Rücksicht auf die neusten Angriffe.

Nr. 6. Berch in Kiel: Nochmals die Authadie des Oedipus Tyrannus.

Nr. 7 u. 8. Schild in Wittenberg: Unsere moderne Schulerziehung ist einseitig. Volcmar Hölzer in Erfurt: Die Wichtigkeit des Spieles für die Erziehung. Erler in Züllichau: Rudolf Hanows Leben. Imelmann in Berlin: Der deutsche Unterricht in Prima. Aus den Verhandl. der 17. westf. Directorenconferenz.

Nr. 9. G. Schimmelpfeng in Ilfeld: Das griechische Scriptum in Prima. J. Lattmann in Clausthal: Die lateinische Orthographie in der Schule. Landfermann in Coblenz: Prüfungscommissionen u. Provinzialschulcollegien,

Nr. 11. Arendt in Berlin: Die abgekürzten Rechnungen. Henrychowsky in Gnesen: Einige Bemerkungen zu Xenoph. Anab. IV., 2.

Seidl, Hochegger, Vahlen, Zeitschrift für die österr. Gymnasien.

1873, Nr. 4. J. Vahlen: Zu Ciceros philosophischen Schriften. J. Vahlen: Zu Livius 5. Decade. H. Cron in Ansbach: Kritisches u. Exegetisches zu des Euripides Helena.

Nr. 5. C. Paucker in Dorpat: Ergänzungen zum lateinischen Lexikon. Fr. Polle in Desden: Zu Lucretius. Entgegnung für J. Mähly.

W. Bauer u. Dr. G. Friedlein, Blätter für das Bayrische Gymnasialschulwesen. München, Lindauer.

1873, IX. Nr. 6. Dr. Jolly: Schulgrammatik und Sprachwissenschaft. I. A. Riedenauer: Homerisches Allerlei. - Recensionen.

Nr. 7. Jolly: Schulgrammatik 2c. II. Zettel: Zu Theocrit. Chrn Heinr. Kleinstäuber: Zur Geschichte des Gymnasiums zu Regensburg. Dr. J. Reber: Erinnernngen an Dr. Michael Fertig. — Literarische Notizen.

Frisch u. Kratz, Correspondenzblatt für die Gelehrten u. Realschulen Württembergs.

1873. Nr. 3. K. L. F. Mezger: Ueber den Religionsunterricht in evangelischen Schulen auf der Stufe des Obergymnasiums. — Die neueren Funde auf dem Gebiete der classischen Alterthumswissenschaft. — Die Einkommensverhältnisse der Lehrer der Gelehrten- u. Realschulen in Württemberg.

Nr. 4. Erlasse der K. Cultministerialabth. für Gelehrten- u. Realschulen. — Realistische Professoratsprüfung. — Ueber den Religionsunterricht in evang. Schulen 2c. — Die Einkommensverhältnisse der Lehrer der Gelehrten- u. Realschulen in Württemberg. — Die Musterschreibebücher von C. Adler.

Nr. 5. Von der Kultmininisterialabth. für Gelehrten- u. Realschulen. — Protokoll der Reallehrerversammlung in Stuttgart. — Lehrer-Versammlung in Biberach. — Themata zum evang. Landexamen. — Ein theologischer Dichter, die römische Religion bei Virgil. — Die Zeit des Osterfestes. — Eine Gymnasialstatistik.

Nr. 6. Reallehrer Versammlung in Stuttgart. — Adranos ode Hadranos? Adrastos. — Schriftliche Aufgaben zur Aufnahmeprufung in die erste Classe der mathemat. Abth. der Polytechn. Schule 1873. — Ein theologischer Dichter, die römische Religion bei Virgil.

Bormann, Schulblatt für die Prov. Brandenburg.

1873, Nr. 5 u. 6. Rich. Schumann: Was kann die Schule für die politische Bildung des Volkes thun? Zeglin: Das Kloster Lehnin nnd die Lehninsche Weissagung. — Die Erweckung des Wohlgefallens am Schönen, ein wichtiges Mittel der Schulerziehung. K. B.: 122. Sendschreiben.

Nr. 7. u. 8. A. Merjget: Etwas über Gesangbücher. Otto Brennekam: Kirche u. Schule. K. H.: Noch einige Gedanken über den Musikunterricht in den Lehrerseminarien. — Der Aberglaube in der Mark. Vom Verf. von „des alten Schulmeisters Vermächtniß“. H. K.: An die verehrte Redaction. Wilhelm Petsch: Die Litteraturgeschichte u. die „neuen Bestimmungen“. K. B.: 123. Sendschreiben. — Hausordnung des K. ev. Schullehrerseminars zu N.

Nr. 9 u. 10. Zur Organisation des öffentlichen Mädchenschulwesens. — Zum Gedächtniß von F. L. G. Striez. Kornrumpf, Pastor: Welche Ansprüche macht die evangelische Kirche an die Volksschule, u. wie kann denselben bei Aufstellung der Lehrpläne nach den allgem. Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 genügt werden? K. Bormann: 124. Sendschreiben.

Nr. 11 u. 12. G. A. Hennig in Kyritz: Pädagogische Weihnachtsbetrachtungen. — Normal-Lehrplan für die Volksschulen in Berlin. — Der Volksschullehrer ein Realschullehrer nach den neuen Bestimmungen. Tiegs in Schwedt: Die Gefahren der Realien. W. R. in Posen: Der Unterricht in der einclassigen Volksschule nach den allg. Best. vom 15. Oct. 1872. K. Bormann: 125. Sendschreiben.

Döll u. Kuhn, die Realschule.

1872, Nr. 12. Das Englische, ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmittel. — Die phoronomische Wellenmaschine. Nach Prof. E. Mach.

1873, Nr. 4 u. 5. Anton Steinhauser: Die Jollische Federwage u. ihre Verwendbarkeit bei Gewichts- u. Dichtebestimmungen. — Statistisches aus Württemberg. — Aus dem Bericht des k. ungarischen Unterrichtsminister an den Reichstag.

Herrig, Archiv für das Studium der neueren Sprachen u. Literaturen.

1873, LI. Nr. 1. Die provenzalische Liederhandschrift Cod. 5232 der Vaticanischen Bibliothek in Rom nach der von Dr. Edm. Stengel im Auftr. der Berl. Ges. f. d. Stud. d. n. Spr. genommenen Abschrift. Cosack: Materialien zu Lessings Hamburger Dramaturgie. Danie Sanders: Zur deutschen Rechtschreibung. Carl Horstmann: Leben des h. Alexius nach Ms. Laud 108.

Nr. 2. Die provenzalische Liederhdschrift ꝛc. Forts. Chr. Rauch: Die Gestalten der neunordischen, namentlich dänischen Volkssage. Marheineke: Ueber die Shakespearischen Gleichnisse. Carl Schulze: Die sprüchwörtlichen Formeln der deutschen Sprache. Fors. A. Pineas: Beiträge zur englischen Lexikographie.

H. von Treitschke u. W. Wehrenpfennig, Preußische Jahrbücher.

1873, XXXII., Nr. 1. Ottomar Lorenz: Pabstwahl u. Kaiserthum. O. Ribbeck: Die Idyllen des Theokrit.

Nr. 2. M. Cantor: Blaise Pascal. W. Hertzberg: Das öffentliche Unterrichtswesen im Staate Columbia.

Nr. 3. M. Dieterich: Buckle u. Hegel. Ferd. Fischer: Das Ende der deutschen Nationalversammlung. Heinr. Ulmann: Zur Erinnerung an C. F. von Stockmar.

Nr. 4. Karl Hillebrand: G. G. Gervinus. R. Pauli: Franz Lieber. K. Dieterich: Buckle u. Hegel.

Nr. 5. Ernst von der Brüggen: Die inneren Zustände Polens vor der ersten Theilung. I. K. Werder: Ueber Shakespeares Hamlet. August Ubbelohde: Die privatrechtliche Stellung der Ausländer bei den Hellenen, den Römern u. den Germanen. Hermann Grimm: Rauchs Biographie von Fr. Eggers. Heinrich von Treitschke: A. L. von Rochau.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Verlag von **Otto Meissner** in Hamburg.

Englische Schulgrammatik

von **Gottfr. Gurcke.**

I. Elementarbuch 4 Aufl. . . . . . 15 Sg
II. Grammatik für Oberklassen 2. Aufl. . . . . 20 „

Die Vorzüge der Gurcke'schen Grammatik sind Präcision und gros **Vollständigkeit der** Regeln, eine logisch richtige und praktisch verwen **bare Anordnung des** Stoffes, eine Fülle ansprechender Uebungsstücke u **vortreffliche englische** Beispiele.

Key to the English grammar by Gurcke. 15 Sgr.

(Wird nur an Lehrer verkauft.)

Bei **Wilhelm Schultze** in Berlin, Scharrenstraße No. 11, ist erschienen

Reformationsgeschichte

für höhere Lehranstalten von Dr. W. Paul, ordentl. Lehrer a Friedrichs-Werder'schen Gymnasium in Berlin. 5 Sgr.

Im Verlage von **Richard Mühlmann in Halle a. d. S.** ist soeb erschienen:

Benicken, Dr. H. K. Das dritte und vierte Lied vom Zorne de Achilleus nach K. Lachmann aus Γ und Δ der Ilias herausg geben und mit einem Anhange: Theodor Bergk und die Homerisc Frage, begleitet. Gr. 8. Brosch. Preis 1 Thlr. 18 Sgr.

Von **demselben Verfasser** erschien im vorigen Jahre in meinem Verlag

Das fünfte Lied vom Zorne des Achilleus nach K. Lachmann u M. Haupt aus Δ und E der Ilias herausgegeben. Gr. 8. Bros 24 Sgr.

Soeben ist erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

1. **Uebungsbuch für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra** a **höheren Lehranstalten.** Von A. Feld und W. Serf, Oberlehrer a kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und der damit verbundenen Realschule Ord. in Cöln. Dritte Auflage. Preis 2 Mark = 20 Sgr.

   Die vorzügliche Brauchbarkeit dieses Lehrmittels wurde von der Kritik einsti mig anerkannt und hat sich durch eine überaus rasche Verbreitung bestätigt. D selbe ist bereits in mehr als 50 höheren Schulen eingeführt.

2. **Schacht's Schulgeographie.** Dreizehnte, vollständig umgearbeit Auflage von Dr. Wilhelm Rohmeder, Lehrer an der städtischen Hande schule in München. Preis 1 Mark 20 Pf. = 12 Sgr.

Verlag von **C. G. Kunze's Nachfolger** in Mainz.

Digitized by Google

W. Koch's Aufgaben für das schriftl. Rechnen.

!! Neu bearbeitet nach dem Reichs-Münz-System!!

Bei mir erschien:

Aufgaben für das schriftliche Rechnen.

von

W. Koch,

Hauptlehrer in Berlin.

6 Hefte Stereotyp.-Aufl: 144. 120. 72. 65. 37. 22.
Preise: $2\frac{1}{2}$. $2\frac{1}{2}$. $2\frac{1}{2}$. 4. 4. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Vom **Königl. Preuß. Unterrichts-Ministerium** den **Königl. Bezirks- und auswärtigen Regierungen empfohlen**, durch die **Schuldeputation der Stadt Berlin** in fast **sämmtliche 76 Gem.-Schulen eingeführt.**

Frei-Exemplare behufs Kenntnißnahme stehen überallhin zu **Diensten, sind** jedoch möglichst direct von mir zu beziehen.

Berlin, 1873. **L. Oehmigke's Verlag.**
(R. Appelius)
55 Commandantenstr.

Soeben erschien:

Krumme, Dr. W., Direktor der Städt. Gewerbeich. (Realsch. II. Ord.) **in Remscheid,** die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen, 1873. Verlag **von D. B.** und T. G. Wiemann. Preis 5 Gr.

In meinem Verlage erschien soeben:

Buschmann, Dr. J., ord. Lehrer an der Realschule I. Ord. **zu Köln** a. R. **Deutsches Lesebuch** für die Unterklassen höherer **Lehranstalten** I. Abthl. (Sexta, Quinta) 250 Seiten Gr. 8. **Preis 25 Gr.**

do. do. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre für höhere Lehranstalten (zunächst für die unteren **Klassen).** 64 Seiten Gr. 8. Preis 7 Gr.

Münster, Januar 1874. **Ad. Russell's Verlag.**

Realschulmännerversammlung in Crefeld.

Nach Beschluß der Versammlung vom 16. April v. J. findet die **diesjährige** vierte Versammlung der Reallehrer der westlichen Provinzen

am Mittwoch den 8. April in Crefeld

statt. Die Sitzung wird von 11—3 Uhr dauern; Genaueres wird später **mitgetheilt** werden. Diejenigen Herren Collegen, welche einen Vortrag zu halten **beabsichtigen,** ersuchen wir, uns darüber bis zum **15. Februar** Mittheilung machen **zu wollen.** Gäste aus anderen Provinzen werden, wie bei den früheren **Versammlungen, so auch** bei der diesjährigen freundlich willkommen sein. (46185)

Crefeld, 11. Januar 1874.

Goetz. Gruhl. Schauenburg. Evers. Kottenhahn.

Digitized by Google

April 27

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben
von
Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 2.
Ausgegeben am 10. März 1874.

Stettin 1874.
Verlag von Th. von der Nahmer.

Digitized by Google

Inhalt.

I. Abhandlungen.

Theorie u. Praxis. Von Jürgen Bona Meyer, Prof. an der Univ. Bonn 81—94
Die Conferenz im Unterrichtsministerium, Oktober 1873. 1. Verzeichniß der Mitglieder. 2. Vorlage für die das höhere Schulwesen betreffende Conferenz. 3. Anträge und Fragen einzelner Mitglieder der Conferenz . . . . 95—104
Zur deutschen Orthographie und Orthoëpie. Von Dr. E. von Sallwürk, Prof. am Gymn. in Baden-Baden . . . . 105—121

II. Sprechsaal.

Ein Wort an diejenigen, welche sich im Französischen weiter ausbilden wollen. Von G. Bümming in Remscheid. . . . . 121—122
Aufruf des Ausschusses der Realschulmänner-Versammlung . . . . . 122—123

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. II. Dr. A. Doyé, Neue Original-Fabeln . . . . 124—125
C. VI. A. Trappe, Schul-Physik [Dr. Reidt in Hamm] . . . . . 125—129
C. VIII. a. M. Kloss, Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts . 129—130
Hausmann, Das Turnen in der Volksschule . . . . . . 130—132

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Baden. Frequenz der höheren Lehranstalten 1871 und 1873 133

B. Programmenschau.

Preußen. Universitäten 1872. 1873. 134
— Gymnasien und Realschulen 1873. Pommern, Preußen, Rheinprovinz, Schlesien, Sachsen, Brandenburg . . . . 134—139

D. Pädagogische Bibliographie . . . . . 139—144

Digitized by Google

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 2.

I. Abhandlungen.

Theorie und Praxis.

Eine Betrachtung von Jürgen Bona Meyer.

„Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen — sagte Kant — die der Regierungskunst und die der Erziehungskunst nämlich.“

Die gemeinsame Schwierigkeit, welche diese Zusammenstellung veranlaßt haben mag, kann nur darin gesucht werden, daß es sich in beiden um die Kunst handelt, Menschenseelen zu leiten. Im Staate wie im Menschen sollen Früchte gezeitigt werden für die Gegenwart und Saaten ausgestreut werden für die Zukunft. Das Wachsen und Gedeihen ferner soll trotz der bewußten Förderung nicht erscheinen wie das Ergebniß erzwungener Kunst, sondern wie das Erzeugniß der Natur selbst. Die Regierungs- und die Erziehungskunst setzen eine bewußte Triebkraft voraus, die scheinbar unbewußt willige und unwillige Elemente durch die Anziehungskraft klarer und zeitgemäßer Ideen mit sich fortreißt. Die Willigkeit der Hingabe an solche Führung ist nicht groß und die Befähigung zur Führung nicht häufig, dieses offenbart die Schwierigkeit und jenes erklärt sie zum Theil. Die Hauptschwierigkeit aber entsteht ohne Zweifel aus der Unsicherheit über die Entwicklungsideale selbst und aus dem mangelhaften Bemühen um Aufklärung über dieselben. Auf keinem Gebiete des menschlichen Wissens und Thuns haben Theorie und Praxis vielleicht seltener die rechte Ausgleichung gefunden als auf den gedachten Gebieten. Bald gelang es dem abstractesten Idealismus sich Gehör zu verschaffen, bald hob die bestimmteste Erfahrungsroutine Anspruch auf Alleingeltung. Die verschiedenen Strebungen wogten stets und wogen noch immer ab und zu; erst das Maaß der Verhältnisse und die Besonnenheit ausgleichender Naturen bringt diese Gegenwirkungen in die Bahn des langsamen Fortschritts, zu dem allein die Menschheit berufen scheint. Diese Schwierigkeit zu überwinden durch Vermittlung der Gegensätze, durch Vereinigung dessen, was doch getrennt nur halbes wirken, leichter aufregen als klären kann, gehört nun sicherlich zu den schwersten Aufgaben des Menschen. Wer

sich dem hingiebt, muß bis zu einem gewissen Grade theilhaftig sein der Harmonie des Wesens, die erstrebt werden soll.

Am bedenklichsten ist einstweilig diese Schwierigkeit für die Erziehungskunst. Zum Regieren sind und werden doch nur Wenige berufen, zum Erziehen aber Viele. An wen träte nicht einmal im Leben die Aufgabe heran, in irgend einer Weise Einfluß zu üben auf die Bildung einer Menschenseele? Daraus ergiebt sich für jeden denkenden Menschen die Nothwendigkeit, eine bewußte Stellung zu diesen Aufgaben zu nehmen; keiner, der zugleich ein Herz hat für seine Zeit und die nächste Zukunft, ist von dieser Verpflichtung frei zu sprechen. An Jeden ist vielmehr der Anspruch zu stellen, die Hauptprobleme der zeitgemäßen Erziehung auch seinerseits auf Grund vorliegender Thatsachen in geordneter Weise zu überdenken. Wer dies nicht thut, wird entweder von den zufälligen Meinungsströmungen, die ihn berühren, hin und her geschaukelt werden, oder, wenn er auf's Gerathewohl einen Weg einschlägt, wird es ebenso vom Zufall abhängen, ob dies der richtige oder der falsche ist. Von sicherem Werthe ist nur die bewußte Betretung des richtigen Weges.

So einfach und gewiß auch diese Wahrheit erscheinen mag, anerkannt und berücksichtigt wird sie doch nur in engeren Grenzen als wünschenswerth sein muß. Vielmehr ist die Abneigung, sich mit Fragen der Erziehung anders zu befassen als im unmittelbarsten Anschluß an die dem Einzelnen vorliegenden Erziehungsbedürfnisse eine ziemlich verbreitete. Eben, weil die Erziehung eine Kunst sei, meint man, habe sie keine allgemein gültigen Regeln, Alles hänge ab vom richtigen Erfassen und Behandeln des Einzelnen. Und dies leiste der Erziehungstakt, der eine besondere Naturgabe sei, die sich bei sinniger Aufmerksamkeit am besten in der Erfahrung entwickele. Kaum lasse sich aus der Summe verschiedenster Erfahrungen ein fester Niederschlag allgemeiner Regeln gewinnen; aber selbst wenn dies im geringen Umfang möglich sein sollte, bliebe derselbe doch für die Benutzung werthlos. Immer komme es dann noch darauf an, gerade die betreffenden allgemeinen Regeln für die jeweiligen besonderen Erziehungsverhältnisse anzuwenden; bevor man aber diese klar erkannt habe, sei die Zeit der Anwendbarkeit der allgemeinen Regel bereits vorüber. Ein vorbedachter, dem Einzelnen angemessener Erziehungsplan lasse sich eigentlich erst dann entwerfen, wenn es schon zu spät sei, ihn auszuführen. Das allgemeine Theoretisiren in der Erziehung führe ohnedies leicht irre,

sei daher sogar gefährlich. Es bleibe nichts übrig, als mit klarem Kopf und gutem Herzen in der Erziehung das jeweilig Rechte zu thun oder zu erstreben. Die Erfahrung zeige auch, wie nicht selten der beste und gelehrteste Kenner der Erziehung der schlechteste Erzieher sei, während Vater und Mutter mit Herz und Kopf am rechten Ort ohne Theorie und Kunde die segensreichste Wirkung in der Erziehung übten. — Viele werden dergleichen Gerede in ihren Kreisen gehört haben, irgend eine Spur der zum Grunde liegenden Anschauungen tritt nicht selten selbst bei nachdenklichen Eltern und Erziehern hervor; es kann daher nicht unpassend sein, dieser Erscheinung eine kurze Betrachtung zu widmen.

Die Erfahrung, daß oftmals gute Theoretiker in der Praxis sich unfähig erweisen, während gute Praktiker bisweilen ohne Theorien den besten Erfolg haben, wird Niemand mit Recht bestreiten können. — Rousseau und Pestalozzi, die Urheber unserer modernen Erziehungsrichtung, haben selbst ihre praktische Unfähigkeit bekannt. Ein Jahr lang war Rousseau Erzieher im Hause eines Herrn von Mably in Lyon. Ich hatte — sagte er in seinen Bekenntnissen — ungefähr die für einen Lehrer nöthigen Kenntnisse und glaubte auch das dazu nöthige Talent zu besitzen. Ein Jahr bei Herrn von Mably reichte hin, um mir meinen Irrthum zu benehmen. Mein sanftes Naturell würde mich für diesen Beruf geschickt gemacht haben, hätte nicht mein Aufbrausen seine Stürme darunter gemischt. So lange alles gut ging und ich sah, daß meine Sorge und Mühe, woran ich's nicht fehlen ließ, Früchte brachte, so lange war ich ein Engel. Aber ich war ein Teufel, wenn es schlecht ging. Verstanden mich meine Zöglinge nicht, so war ich außer mir, zeigten sie Bosheit, so hätte ich sie gern umgebracht; das war freilich nicht der rechte Weg, sie gelehrt und weise zu machen. Ich hatte zwar Knaben von sehr verschiedener Gemüthsart. Der Eine, von acht auf neun Jahre, St. Marie genannt, war von hübscher Gestalt, ein offener, lebhafter Geist, unbesonnen, muthwillig, boshaft, aber von lustiger Bosheit. Der jüngere, Condillac genannt, schien fast dumm, verdutzt, eigensinnig wie ein Maulesel, und unfähig, etwas zu lernen. Man kann urtheilen, daß ich unter diesen beiden nicht gethane Arbeit hatte. Durch Geduld und kaltes Blut hätte ich vielleicht Erfolg gehabt, weil mir aber Beides mangelte, so nützte mein Thun nichts und meine Zöglinge geriethen schlecht. Ich ließ es nicht an Eifer fehlen, wohl aber an einem gleichförmigen Be-

nehmen und ganz besonders an Klugheit. Ich wandte nur drei Erziehungsmittel an, welche immer unnütz und oft gefährlich für die Kinder sind, nämlich das Rühren, das Raisonnieren und den Zorn. Bald betrübte ich mich über St. Marie selbst bis zum Weinen und wollte ihn dadurch rühren, als wäre das Kind einer wahren Erregung des Herzens fähig, bald erschöpfte ich mich, ihm Vernunft einzureden, als hätte er mich verstehen können, und weil er mir zuweilen sehr feine Dinge entgegnete, so hielt ich ihn in allem Ernst für raisonnabel, da er doch nur ein Raisonneur war. Der kleine Condillac war noch unbequemer; denn da er nichts verstand, nichts antwortete, durch nichts gerührt wurde, dazu eine unüberwindliche Hartnäckigkeit hatte, so triumphirte er nie besser über mich, als wenn er mich in Wuth versetzte; dann war er der Weise, ich aber war das Kind. - Ich sah alle meine Fehler und fühlte sie, ich studirte meine Zöglinge, durchschaute sie sehr gut und glaube nicht, daß sie mich durch ihre Listen je hinters Licht geführt haben; aber was half mir's, das Böse zu sehen, ohne mich aufs Heilen desselben zu verstehen. Während ich alles durchschaute, verhinderte ich nichts und that von Allem, was ich hätte thun sollen, das Gegentheil." —

Diese Selbstanklage Rousseau's tritt mit so bestimmten Angaben über das Mißverhältniß seiner Einsicht und seines Handelns auf, daß wir ihre Richtigkeit nicht bezweifeln können. Ueberdies bestätigt sein Emil selbst diesen Gegensatz. Neben den trefflichsten allgemeinen Erziehungsregeln stoßen wir auch hier auf die verkehrtesten Maaßregeln in der Ausführung. Einen Zögling, der aus Bequemlichkeit nicht laufen will, bringt der Erzieher zum Wettlauf durch das Aussetzen eines Lieblingskuchens. Und von seinem Emil wird fast rühmend bemerkt, daß er noch im zwölften Jahre die ganze Akademie der Wissenschaften hingiebt für den geringsten Conditor aus der rue des Lombards. Wenn Emil zornig ist, wird er unter dem Vorgeben, daß er krank sei, zur Strafe ins Bett geschickt. „Und denkt euch nur, sagt Rousseau in naiver Verblendung, welche Wirkung es haben muß, wenn mein Emil einmal zwei wüthende Weiber sieht und ihnen kindlich sagt, ihr seid ja krank und fiebert!" Die zornigen Weiber würden, fürchte ich, nicht zu Bette gehen, vielmehr Rousseau's Emil bitter darüber belehren, daß der Zorn nicht wie Krankheit zu behandeln ist. Kurz, wir dürfen es dem Herold der neuen Erziehung glauben, daß er selbst ein schlechter Erzieher war.

Aehnliches bekannte Pestalozzi in seinem „Schwanengesang“, dem späten Rückblick auf sein vergangenes Leben. Er gesteht, daß die Hindernisse, welche der Ausführung seiner hohen Ideen der Elementarbildung des Volkes im Wege standen, zum Theil in ihm selber lagen. Mein jugendlicher Charakter — so lautet sein Selbsturtheil — war gefühlvoll, vom Eindruck jeder Augenblickserscheinung gewaltsam hingerissen; dabei in seiner Thätigkeit voreilend und unüberlegt. Ich sah die Welt nur in der Beschränkung der Wohnstube meiner Mutter und in der ebenso großen Beschränkung meines Schulstubenlebens; das wirkliche Menschenleben war mir beinahe so fremd, als wenn ich nicht in der Welt wohnte, in der ich lebte. Ich glaubte alle Welt wenigstens so gutmüthig und zutraulich als mich selbst. Ich war also natürlich von meiner Jugend auf das Opfer eines Jeden, der mit mir sein Spiel treiben wollte. Es lag nicht in meiner Natur, von irgend Jemand etwas Böses zu glauben, bis ich es sah oder selbst Schaden davon hatte; und so wie ich meinen Mitmenschen in allen Stücken mehr zutraute als ich sollte, so traute ich auch mir selbst mehr Kräfte zu, als ich hatte, und hielt mich zu Vielem vollkommen fähig, wozu ich eigentlich ganz untüchtig war. Das führte mich durch eine blinde Gutmüthigkeit vom Anfang meines Jünglingsalters bis auf den heutigen Tag zu einer Reihe von übereilten Handlungen und Unternehmungen, die mein gänzliches zu Grunde gehen, oder wenigstens das gänzliche Stillstehen meiner Lebenszwecke alle Augenblicke hätten herbeiführen können und doch, Gott sei es gedankt, nie vollends herbeigeführt haben.“

Schon als Schüler war ihm das gefühlvolle Ergriffenwerden von den Erkenntnißgegenständen, die er erlernen sollte, immer weit wichtiger als das praktische Einüben der Mittel ihrer Ausübung. Und doch war sein Wille, einige Erkenntnißgegenstände, die sein Herz und seine Einbildungskraft ergriffen, ausüben zu wollen, ob er gleich die Mittel, sie praktisch ausüben zu können, vernachlässigte, in ihm selbst enthusiastisch belebt. Der Erziehungsgeist seiner Vaterstadt, meint Pestalozzi, habe damals diesen träumerischen Sinn, sich für die Ausübung von Dingen, die man sich gar nicht genugsam eingeübt, lebendig zu interessiren und dafür fähig zu glauben, unglücklicherweise begünstigt. Die Umstände vermehrten die Schwäche seiner Natur, und so entwickelten sich die Gebrechen seiner pädagogischen Praxis, welche er selbst später als Regierungs- und Dienstunfähigkeit bezeichnete. „Alle äußeren Gestal-

tungen meiner Unternehmungen und Anstalten forderte denn höchsten Grad der kraftvollen Regierungsfähigkeit, den je menschliche Unternehmungen erfordern konnten, und ich bin der allerunfähigste Mensch zum Regieren. Auch liegt in mir nicht die geringste Neigung dazu. Ich weiß, daß ich willenshalber zum Dienen geboren, aber dabei nichts weniger als zum Dienen können erzogen und gebildet worden, und meinte bei meiner Dienstunfähigkeit durch meine Dienst-Bereitwilligkeit erzielen zu können, was in dieser Welt nur, wenn es beides zugleich wohl regiert und wohl bedient wird, erzielt werden kann."

Diese greisenhafte Selbstbeurtheilung Pestalozzi's läßt offenbar die gute Seite seiner pädagogischen Kraft, die darin bestand, durch Liebe und Lebendigkeit zu gewinnen und zu erregen, allzu sehr in den Hintergrund treten, aber die von ihm selbst erkannten Mängel scheinen ihn thatsächlich gehindert zu haben, in der Praxis seine trefflichen Erziehungsgrundsätze zu bewähren.

Diese beiden hervorragenden Beispiele des besagten Mißverhältnisses zwischen Theorie und Praxis lassen sich leicht durch noch andere aus der Geschichte der Erziehung bestätigen. Das berühmte Dessauer Philanthropin gewann an pädagogischem Werth, als Basedow Leitung und Lehre besonneneren Männern überließ. Seine Einseitigkeit, seine Herrschsucht und sein Wankelmuth machten ihn unfähig zur pädagogischen Praxis, er war mehr dazu angelegt, das Alte umzustoßen und Neues anzuregen, als das Neue selbst an Stelle des Alten aufzubauen. — Ebenso entsprachen die praktischen Erfolge der Versuche Ratich's in Augsburg und Köthen nicht den Erwartungen, welche die theoretische Güte seiner Grundsätze voraussetzen ließ. Ratich selbst war genöthigt, als er in Folge von Zwistigkeiten mit seinen Kollegen von seinem Gönner, dem Fürsten Ludwig zu Anhalt-Köthen, im Jahre 1619 gefangen gesetzt war, seine Freiheit mit einem Reverse zu erkaufen, in dem er gestand, daß er ein mehreres gelobet und versprochen, als er verstanden und ins Werk richten können! — Kurz die Blätter der Erziehungsgeschichte scheinen Bestätigung genug zu bringen für das Vorurtheil der Praktiker gegen die Brauchbarkeit der Erziehungstheorie.

Und doch ist dies Urtheil in der That nur ein schlecht begründetes Vorurtheil, doch ist das scheinbare Recht dazu kein wirkliches. Die angeführten Thatsachen sind nicht in Abrede zu stellen, aber sie bezeugen nicht das Recht einer beschränkten und beschränkenden Erziehungsroutine. Aus ihnen ersehen wir nur, daß hervorragende Er-

ziehungsneuerer nicht allemal ebenso hervorragende Erziehungspraktiker sind, daß Einsicht und Uebung in ihnen sich nicht immer die Hand reichen. Diese Erfahrung wird Niemand in Verwunderung setzen, der einige aufmerksame Blicke in die Naturverhältnisse der menschlichen Begabung gethan hat. Die hervorragenden Geister zeichnen sich gemeiniglich durch einseitige Entwickelung einer besonderen Kraft oder eigenthümlicher Ideen vor anderen Menschenkindern aus; dagegen fehlt ihnen oft ein Gleichmaaß der Kräfte. So sahen die einflußreichsten Erziehungsneuerer wohl die Fehler der herrschenden Erziehung völlig klar und richtig, dagegen mischten ihre Besserungsvorschläge bereits Falsches und Richtiges in bedenklichster Weise. Mangelhafte Erfahrung kann bisweilen, aber muß nicht stets der Grund dieser Halbheit sein. Manche der genannten Pädagogen, wie Pestalozzi, Basedow, Ratich, besaßen sicherlich eine größere Summe vielseitiger pädagogischer Erfahrungen als den meisten Eltern und Erziehern zu Gebote stehen wird, und doch findet man selbst in ihren Erziehungstheorien nur einseitige Wahrheiten. Außergewöhnliche Menschen stehen eben gewissermaaßen im Dienste einzelner Ideen. Oftmals möchten wir zweifeln, ob sie Herr der Ideen oder umgekehrt die Ideen Herr ihrer Kräfte sind; gleichsam wie von einem idealen Bildungstriebe der Natur besessen gehen sie rücksichtslos der Verwirklichung ihrer Ideen nach, unbekümmert darum, ob auch diese Ideen im richtigen Verhältnisse zu den übrigen werthvollen Bedürfnissen des Lebens stehen. Nur in dieser einseitigen Beschränkung verstattet die Natur diesen Geistern, große Wirkungen auszuüben, und wir dürfen um dieser Einseitigkeit willen nicht den Werth der ganzen Anregung verkennen. Vielmehr müssen wir die echten Perlen und Edelsteine, die uns geboten werden, sorgsam von den falschen sondern, mit denen sie untermischt sind, wir dürfen mit der Natur nicht darum rechten, daß sie uns die Mühe dieser Auslese nicht erspart hat. Kein Kundiger wird bestreiten, daß gerade in der Theorie der Erziehung die Mischung des Echten und des Falschen ungemein groß ist, aber ebenso wenig wird der Kundige leugnen, daß es doch der Mühe verlohnt, die Saatkörner der Wahrheit in den Schriften der Erziehungstheoretiker aufzusuchen. —

Tritt nun schon in der theoretischen Begabung selbst diese Einseitigkeit hervor, so dürfen wir uns noch weniger wundern, wenn die Theoretiker nicht oft zugleich hervorragen in der Praxis. Diesen häufigen, wenngleich nicht unbedingt nothwendigen Gegensatz hebt natürlich auch eine harmo-

nische Entwickelung theoretischer Begabung nicht auf. Das Rechte sehen und das Rechte thun ist eben zweierlei. Kant, dem wir eine vortreffliche kleine Pädagogik verdanken, konnte vielleicht mit Recht von sich sagen, es möge kaum jemals bei besseren Grundsätzen einen schlechtern Hofmeister gegeben haben als ihn. In wie weit der große Philosoph der Neuzeit Recht hat zu diesen pädagogischen Selbstanklagen, können wir nicht ermitteln, da uns eingehende Berichte über die Zeit seiner neunjährigen Hauslehrerschaft fehlen. Urtheilen wir nach der Liebe, Anhänglichkeit und Achtung, welche ihm seine Zöglinge und ihre Eltern zeigten und bewahrten, so dürfen wir wohl annehmen, daß Kant in übergroßer Bescheidenheit seine pädagogische Kraft zu gering anschlug. Aber allerdings die Hauptstärke des kritischen Denkers wird nicht in der Erziehung unreifer Knaben gelegen haben, es ist vielmehr wahrscheinlich, daß diese untergeordnete Verwerthung seiner Kraft, zu welcher die Noth ihn zwang, ihn oftmals unbefriedigt ließ und daß dieses natürliche Unbehagen sowohl mitunter ungenügende Leistungen nach sich zog, wie umgekehrt durch sie geweckt oder verstärkt wurde. Nicht selten ist das lebendigste, gediegenste Interesse für die Gesammtaufgaben der Erziehung und für ihre wichtigsten Lebensfragen verbunden mit der entschiedensten Abneigung und Unfähigkeit, das richtig Erkannte in ermüdender Wiederholung täglicher Praxis auf einzelne Verhältnisse anzuwenden. Praktiker behaupten, daß nur in dieser Uebung das theoretisch Wahre erkannt werde. Sie haben Recht, so weit ihre Ansicht dahin geht, für die Theorie irgend einen festen Boden in der Erfahrung zu fordern. Aber sie haben Unrecht, nur an die Erfahrung praktisch gebundener Verhältnisse zu denken, in welcher sie selber stehen. Dem gegenüber muß sogar behauptet werden, daß diese Praxis den Blick einer freieren Umschau gewöhnlich in Schlendrian und Gewohnheit umdüstert, daß es vielmehr segensreich für einen Geist von theoretischer Begabung ist, wenn er in diese Praxis nicht allzu tief oder nicht allzu lange hineingezogen wird.

Um aber diesen Stand der Dinge und das wahre Verhältniß von Theorie und Praxis nach allen Seiten gerecht zu würdigen, müssen wir noch näher prüfen, was denn eigentlich die viel gerühmte Praxis und Erfahrung zu bieten vermag und bieten soll. Wir werden uns überzeugen müssen, daß der feindliche Gegensatz von Theoretikern und Praktikern keinen Grund hat, daß die Trennung von Theorie und Praxis in der oftmals angenommenen Schärfe bei jeder Erziehung

unmöglich ist und daher jeder gezwungene Versuch solcher Trennung beiderseits schaden muß.

Was heißt es überhaupt, in der Führung irgend einer Sache die Erfahrung anrufen? Doch nicht, in jedem wiederkehrenden Fall aufs Neue versuchen, wie das Ding anzugreifen ist. Die Erfahrung vielmehr soll nur den Ausgang bilden zur Gewinnung allgemeiner Grundsätze. Aus solchen Grundsätzen besteht aber gerade die Theorie der Erziehung. Wer diese nicht gewinnt, kommt über das Probiren nie hinaus, seine Behandlung bleibt ein ewiges Tasten ohne Bestimmtheit, ohne Ziel. Eine Praxis ohne Theorie überläßt alles dem blinden Zufall, von dessen Gunst oder Ungunst der glückliche oder unglückliche Erfolg abhängt. Eine solche Erziehung ohne grundsätzlichen Halt kann kein Verständiger wollen. Wird nun trotzdem von Praktikern nicht selten die Theorie verschmäht, so muß dies auf Mißverständniß beruhen.

Der häufigste Irrthum besteht darin, daß man meint, erst die Erfahrung jedes Einzelnen gebe die für den einzelnen vorliegenden Fall gültigen und wirklich anwendbaren Erziehungsgrundsätze. Die Lebensverhältnisse, die Familienzustände, die Eigenthümlichkeiten der einzelnen Kinder seien so verschieden, daß man mit allgemeinen Regeln in der Behandlung niemals ausreiche; es komme doch alles darauf an, das den jeweiligen Unterschieden angemessene Verfahren ausfindig zu machen. Unstreitig liegt Wahrheit in dieser Warnung, aber dieselbe ist nicht in der Bezweifelung allgemein gültiger Grundsätze zu suchen. Nur das ist richtig, daß es stets darauf ankommt, diese allgemeinen Grundsätze den verschiedenen Verhältnissen schicklich anzupassen. Kinderseelen lassen sich allerdings nicht wie chemische Stoffe präpariren, nicht durch Zusatz vom bestimmten Procentsatz dieser oder jener Elemente nach mechanischem Gesetz umwandeln. Nicht alle Köpfe gerathen wie das Wasser unter gleichen Verhältnissen bei einem bestimmten Hitzpunkt ins Kochen. Die Erziehungsregeln sind keine Kochrecepte, die nur verlangen, daß die vorgeschriebenen Verhältnisse von Stoff, Maß und Zeit beachtet werden. Mehr noch als der Gärtner hat der Erzieher den stetigen Wechsel zufälliger Einflüsse zu bewachen, der dem Sämling Gedeihen oder Schaden bringen kann. Es genügt auch dem Gärtner nicht, zu wissen, in welcher Jahreszeit das Saatkorn ausgestreut werden muß, daß der Keim so und so viel Zoll unter die Erde gelegt, so und so oft am Tage begossen werden muß. Das Maaß der allgemein richtigen

Pflege muß sich eben nach den wechselnden Umständen von Sonnenschein und Wolkenzug, von Dürre und Ueppigkeit des Bodens richten. In dieser richtigen Verwerthung der allgemeinen Regel besteht das, was individuelle Kunst an seiner Kunst ist. Dasselbe gilt in erhöhtem Grade für die Erziehungskunst. In der richtigen Anwendung des Allgemeinen offenbart sich der pädagogische Takt, auf dessen Besitz und Herrschaft die einseitigen Praktiker so gerne ausschließlich Gewicht legen und ihn als eine Kunstgabe betrachten, welche keine Theorie zu geben vermöge. Sie vergessen dabei die nothwendigen Voraussetzungen dieses Taktes, wenn derselbe nicht ein blindes Tappen sein soll, nämlich den Besitz richtiger Grundsätze, die taktvoll angewendet werden sollen; sie irren auch in der Meinung, die rechte Theorie müsse sicher diesen Takt ersetzen oder mit mechanischer Sicherheit geben können, während es sich nur um eine Förderung und Entwickelung der Anlage durch allseitige Besinnung handelt. Diese Vortheile einer grundsätzlichen Behandlung kann nur Verblendung und Vorurtheil übersehen.

Nur beim Thiere hat die fürsorgliche Natur den Mangel bewußter Verständigkeit durch größere Sicherheit des Instinktes ersetzt. Des Menschen Instinkt oder Takt wird gerade durch seinen Verstand ebenso oft gefährdet wie gestärkt, und es ist daher eine Aufgabe bewußter Verstandesarbeit, durch den Erwerb richtiger Grundsätze das Abirren des Taktes zu verhüten.

Die Erziehungs-Praktiker behaupten nun wohl, nichts bringe den pädagogischen Takt leichter auf Abwege, als das Theoretisiren. Sie haben Recht, aber ihre Folgerung ist falsch. Die Menschen können sich nicht vor dem Sirenengesang viel versprechender Theorien wie die Gefährten des Odysseus ihre Ohren mit Wachs verstopfen oder wie er selbst an den Mastbaum binden lassen, um der Verlockung nicht zu folgen; sie gehen mit offenen Ohren und in freier Bewegung durch die Welt und hören den Sirenengesang, ihr Wille giebt ihnen dagegen keinen Verschluß und keinen Abschluß. Die Kraft des Widerstandes können sie nur aus der Klarheit ihres Urtheils, aus der Erkenntniß des richtigen Weges und Zieles schöpfen. Gerade weil so viele Eltern und Erzieher es verschmähen, sich feste Grundsätze anzueignen, giebt es auf keinem Gebiete des Lebens eine wechselndere Jagd von Theorien und Methoden als auf dem der Erziehung. Die albernsten und einseitigsten Vorschläge fanden und finden noch immer Gehör; heute wird diese und morgen jene Maaßregel empfohlen und versucht. Dieses

allbekannte Uebel der Erziehungssphäre hat aber seinen Grund gerade darin, daß Viele mit zu reden und mit zu schaffen haben, daß Viele ihre vereinzelte Erfahrung an die Stelle der allgemeinen Erfahrung setzen, und daß nur Wenige sich bewogen fühlen, auf Grund allgemeiner Erfahrung eine grundsätzliche Aufklärung zu suchen.

Nicht der Besitz eigener Kinder, nicht die Stellung eines Lehrers oder Erziehers giebt ohne Weiteres diese Einsicht. Die Gelegenheit zum Beobachten und Erfahren giebt nicht die Kraft zum Sehen und Verstehen. Nur derjenige beobachtet, der mit Bewußtsein und verständiger Absicht sieht, und nur wer so sieht, gewinnt Erfahrung. Aber wie stark auch diese Kraft sein mag, und wie groß andererseits auch die Zahl der eigenen Kinder oder wie bedeutend auch die Stellung eines Lehrers oder Erziehers sein mag, immer bleibt der Umfang der eigenen Erfahrung in diesem Kreise doch nur ein begrenzter. Den Eltern erschließt sich das Feld der Erziehung leichter als das Verständniß des Unterrichts, die Lehrer übersehen leicht über dem Unterricht das Bedürfniß der Erziehung. In ihren Lehrfächern oder Schulen selbst haben die Lehrer nur eine beschränkte Erfahrung, dem Philologen ist die Naturkunde ein unbekanntes Land, der Naturlehrer unterschätzt den Werth der klassischen Bildung, der Mathematiker glaubt, sein Gegenstand schärfe vor allem den Verstand, der Theologe verlangt überall den Vorrang seiner Lehre; der Volksschullehrer glaubt mit der Methode das Wissen zu erzwingen, der Gymnasiallehrer meint, mit dem Wissen komme die Methode und das Können von selbst, der Realschullehrer will den Geschichtssinn der Schüler vorzüglich durch neue und vaterländische Geschichte fördern, der Gymnasiallehrer hält die Vertiefung in die abgeschlossene alte Geschichte für lehrreicher.

Kurzum der Berufskreis des Einzelnen umgrenzt den Gesichtskreis der Erfahrung so eng, daß ein Gesammtbild der Erziehungsaufgabe nicht gewonnen wird. Erst unter den Kämpfen dieser verschiedenen Einseitigkeiten um Einfluß auf die Kinderseelen pflegt das Erziehungswerk zu Stande zu kommen. Diese Ausgleichung hebt nun zwar den Schaden der nach übergroßer Geltung ringenden einseitigen Beeinflussung in den meisten Fällen einigermaaßen auf, aber das widerspruchsvolle Hin- und Herzerren des Interesses erschwert doch den Entwickelungsgang der Erziehung. Besser als diese unfreie Ausgleichung einander ablösender oder mit einander streitender Einflüsse würde ohne Frage eine freie Ausgleichung in wohl geordnetem Friedenszustande

der Bildungseinflüsse wirken. Das aber setzt vorgängig eine gerechte Abschätzung des Bildungswerthes der verschiedenen Erziehungs- und Lehrmittel voraus, fordert ebenso sehr eine Kenntniß der allgemeinen Bildungsideale in ihrem Verhältniß zu der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Diese Einsicht und diese Kenntniß giebt die Erfahrung des Einzelnen nicht, selbst die Gesammterfahrung der Zeitgenossen schafft sie nicht; erst die Erfahrung der Zeiten vermag die Erfahrung der Gegenwart zu ergänzen, ja jene nur erschließt das Verständniß für diese. Die Bildungsideale unserer Zeit sind hervorgegangen aus den Ueberlieferungen der Vergangenheit, erst die Erkenntniß dieses Entwickelungsganges giebt eine begründete Werthschätzung dieser Ideale, erst sie verstattet eine gerechte Würdigung ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft.

Kein Vater, keine Mutter, kein Erzieher kann dieser stufenweisen Erweiterung seiner vereinzelten Erfahrung entlehren. Und doch wird leider wohl gemeinhin an kein Geschäft mit geringerer Vorbereitung herangetreten als an das der Erziehung. Wie man den Haushalt zu führen, schmackhafte Speisen zu bereiten hat, eine Kenntniß davon erwerben die Jungfrauen nach gewonnener Schulbildung wohl, aber auf die Bedürfnisse der Kindererziehung werden ihre Blicke selten gerichtet, fast als sei es unschicklich für sie daran zu denken, daß sie einmal Mütter werden könnten. Die Zöglinge werden ebenso unbekümmert um ihre zukünftige Erziehungspflicht für ihren Geschäftsberuf ausgebildet, ja selbst wenn dieser im Lehren oder Erziehen bestehen soll, fällt das Hauptgewicht auf das Erlernen des zu lehrenden Wissens und allenfalls der Lehrmethode. Je höher die geistige Lebensaufgabe des Mannes erscheint, um so untergeordneter erscheint demselben gewöhnlich die Theilnahme für Kindererziehung. Giebt Gott Regen und Sonnenschein und der Mensch gesunden Boden, so wachsen und gedeihen nach gemeiner Ansicht Pflanzen und Kinder von selbst. Ein jeder Schritt in der Erziehung kann die Sorglosen eines Besseren belehren. Das erste Kind der meisten Eltern muß den Namen des Versuchskindes bisweilen mit Schmerzen tragen. Zum Besten des zweiten Kindes wird bereits gesucht, die gewonnene Erfahrung zu verwerthen. Aber abweichende Zustände machen vielleicht neue Erfahrungen nothwendig. Die Neigung, anderer Leute Rath zu hören, wird schon gewachsen sein, man fragt die Kundigen der Verwandtschaft und Bekanntschaft. Der Eine sagt Dieses und der Andere Jenes;

die Mutter möchte so und der Vater will anders. Oft wird als Hausfreund der Arzt gefragt, wo es sich nicht um eine medizinische, sondern um eine pädagogische Einsicht handelt. Mit dem Heranwachsen und der Zunahme der Kinder wächst die Schwierigkeit und guter Rath wird immer theurer. Mit Befriedigung kommt endlich die Zeit, da man einen Theil der Erziehungssorge auf die Schultern des Lehrers wälzen kann. Nun entsteht ein Wetteifer in der Zuschiebung der guten und schlechten Einflüsse zwischen Eltern und Lehrern. Schule und Haus sind selten mit einander zufrieden, es ist schon viel, wenn sie einander nicht stören. Die Eltern finden selten eine Schule, die ihren Wünschen ganz entspricht, manche Richtungen scheinen ihnen verkehrt, manche Arbeiten überflüssig, aber sie können's nicht ändern, daher drücken sie vor den Mängeln ein Auge zu und hoffen, die verkehrte Richtung werde nicht aufkommen wider die Strömung des Hauses, die überflüssige Arbeit am Ende nicht schaden für das spätere Ergreifen einer angemesseneren Thätigkeit. Um den Zwiespalt zu vermeiden, lassen sie besten Falls die Schule gewähren, aber es ist unmöglich, daß sie die Schule kräftig unterstützen, es ist sogar äußerst wahrscheinlich, daß ihr Unmuth nicht immer den aufmerksamen Kindern verborgen bleibt. Nachtheilige Folgen können nicht ausbleiben. Daher haben die Lehrer nicht selten ebenso Recht, über diese mangelnde Unterstützung ihres Bemühens seitens des Hauses zu klagen.

Kurz die erziehenden Kreise verstehen einander nicht und verständigen sich nicht, jeder folgt dem Eingebungen seiner besonderen Erfahrung und Meinung. Es fehlt eben an einer gemeinsamen Verständigung auf dem Boden einer pädagogischen Gesammterfahrung. Diese aber fällt keinem Vater, keiner Mutter, keinem Erzieher über Nacht von selbst in die Seele, erfragt man auch nicht bei dem Rath guter Verwandtschaft und Bekanntschaft; sie erwirbt man nur mit Hülfe der Erfahrung aller Zeiten und des Rathes der hervorragenden Geister im Erziehungsfach. Den Niederschlag dieser Weisheit soll die Erziehungslehre einem Jeden zum eigenen Nachdenken darbieten. Eine Erziehungslehre, die dies in Wahrheit thut, erleichtert unbedingt die Praxis des Erziehers, indem sie zu festen Grundsätzen an Stelle schwankender Meinungen verhilft und namentlich das Vordringen einseitiger Werthschätzungen hindert, welche zumeist eine allseitige Verständigung erschweren. Die Erziehungslehre überhaupt verwerfen, — sagt daher mit Recht Schwarz in seinem Werk über dieselbe — das hieße den Menschen

zumuthen, aus der Geschichte ihrer Vorfahren keinen Nutzen zu ziehen, und in allen Einrichtungen die Versuche wieder von vorn anzufangen. —

Treffend können wir den Inhalt dieser Betrachtung mit Worten aus Kant's Pädagogik also zusammenfassen: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. — Weil die Entwickelung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung — eine Kunst. — Die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt. Der Ursprung sowohl als der Fortgang dieser Kunst ist entweder mechanisch, ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet oder judiciös. Mechanisch entspringt die Erziehungskunst blos bei vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich sei. Alle Erziehungskunst, die blos mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Eltern sind Beispiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen, so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den Andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte." — „Ein Entwurf, ja eine Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisiren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten, und sie als einen schönen Traum verwerfen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. — Eine Idee ist nichts anders als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet Erst muß eine Idee nur richtig sein, dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Wege stehen, gar nicht unmöglich. Wenn z. B. ein Jeder löge, wäre deshalb das Wahrreden eine bloße Grille? Und die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft."

Die Conferenz im Unterrichts-Ministerium, Oktober 1873.

I. Verzeichniß der zur Berathung über mehrere das höhere Schulwesen u. s. w. betreffende Gegenstände, behufs der Vorbereitung eines Unterrichtsgesetzes, zu einer Conferenz am 8. October 1873 eingeladenen Personen.

Dr. Klix, Prov.-Schulrath, Berlin. — Dr. Gandtner, Prov.-Schulrath, Berlin. — Dr. Schrader, Prov.-Schulrath, Königsberg i Pr. — Dr. Dillenburger, Prov.-Schul- u. Geh. Reg.-Rath, Breslau. — Dr. Hofmann, Stadtschulrath, Berlin. — Dr. Bonitz, Prof., Gymn.-Dir., Berlin. — Dr. Gallenkamp, Gewerbeschul-Dir., Berlin. — Dr. Kern, Prof. u. Gewerbeschul-Director, Berlin. — Dr. Jäger, Gymnasial-Director, Cöln. — Dr. Reisacker, Gymnasial-Director, Breslau. — Dr. Kruse, Gymnasial-Dir., Greifswald. — Ostendorf, Realschuldir., Düsseldorf. — Dr. Fritsche, Realschuldir., Grünberg. — Dr. Meffert, Realschul-Oberl., Posen. — Dr. Schäfer, Gymn.-Oberl., Flensburg. — Kalkhoff, Oberl. am Andreanum, Hildesheim. — Dr. phil. Paur, Mitglied d. Haus d. Abg., Görlitz. — Dr. med. Löwe, Mitgl. d. H. d. Abg. u. d. Reichstags, Berlin. — Dr. Reichensperger, Appell.-Gerichtsrath u. Mitgl. d. Haus. d. Abg. u. d. Reichstags, Cöln. — Dr. med. Lucius, Mitgl. d. Hauses der Abg. u. d. Reichstags, Kl. Ballhausen bei Gebesee. — Dr. Techow, Mitgl. d. Hauses d. Abg. u. d. Reichstags, Berlin.

II. Vorlage für die das höhere Schulwesen betreffende Conferenz.

1. In Folge der allmählichen Entwickelung des höheren Unterrichtswesen in Preußen bestehen gegenwärtig als nach Lehrplan und Ausdehnung verschiedene Schulkategorien neben einander: Gymnasien, Progymnasien, Realschulen erster und zweiter Ordnung, höhere Bürgerschulen mit und ohne Latein.

Eine große Zahl dieser Anstalten ist mit einer elementaren Vorschule versehen.

a. Ist eine dieser Kategorien für entbehrlich zu erachten, oder ist es zweckmäßig, daß sie alle, vorbehaltlich etwaniger Veränderungen im Lehrplan und der Bezeichnung, ferner neben einander bestehen?

b. Ist insbesondere die Stellung der Realschulen zwischen den Gymnasien und den technischen Lehranstalten für ein Bedürfniß anzusehen?

Oder ist im nationalen Interesse größerer Einheit der Bildung darauf Bedacht zu nehmen, daß die jetzt vorhandene Trennung des höheren Unterrichts in eine gymnasiale und eine realistische Richtung beseitigt und beide Richtungen in einer und derselben Anstalt vereinigt werden?

c. Sind ebenso, um eine allgemeine Volks- und Elementarschule herzustellen, die Vorschulen der Gymnasien und Realschulen aufzuheben, und die Errichtung solcher Anstalten ferner nicht zu gestatten?

d. Ist die Combination von Gymnasial- und Realclassen nach dem sogenannten Bifurcationssystem ferner zulässig?

2. Welche Veränderungen des Lehrplans der Real- und höheren Bürgerschulen erscheinen, sofern diese Schulkategorien fortbestehen, nach den seit Anwendung der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 gemachten Erfahrungen nothwendig?

3. Bedürfen die jetzt geltenden Bestimmungen über Zulassung der Real-Abiturienten zu Universitätsstudien einer Abänderung?

4. Welche Veränderungen in der gegenwärtigen Organisation der Gymnasien hinsichtlich der Lehrgegenstände, der auf jeden derselben verwandten wöchentlichen Stundenzahl und des Eintritts der Gegenstände auf den verschiedenen Classenstufen lassen sich als nothwendig bezeichnen?

5. Der Religionsunterricht.

a. Sind die über die Stellung desselben im Lehrplan der höheren Schulen und über die Religionslehrer, deren Ausbildung, Anstellung und Beaufsichtigung bestehenden allgemeinen Bestimmungen einer Abänderung bedürftig, event. welcher?

b. In welchem Maße ist bei Fortdauer des gegenwärtigen Verhältnisses das Unterrichtsbedürfniß der confessionellen Minderheit von Schülern derselben Anstalt zu berücksichtigen?

6. Ist es, wenn bei den höheren Schulen für den Religionsunterricht angemessen gesorgt ist, nothwendig, außerdem Einrichtungen zu treffen oder beizubehalten, wodurch sie einen besonderen confessionellen oder kirchlichen Charakter darstellen?

7. Man hat den öffentlichen Schulen neuerdings den Vorwurf gemacht, daß sie sich die Pflege des Bewußtseins deutscher Nationalität zu wenig angelegen sein lassen. Was kann zu demjenigen, was bereits in dieser Richtung geschieht, durch besondere Anordnungen neu hinzugefügt werden?

8. Von mehreren Seiten ist gebeten worden, die Stenographie als obligatorischen Lehrgegenstand bei den höheren Schulen einzuführen. Ist es rathsam darauf einzugehen?

9. Ist auf gesetzliche Bestimmungen über den Umfang der Schulen, die Classenzahl und die Classenfrequenz, Bedacht zu nehmen? Event. welche Bestimmungen würden in dieser Hinsicht zu treffen sein?

10. Haben sich die bestehenden Bestimmungen über das Aufnahmealter der Schüler und die Cursusdauer der einzelnen Classen bewährt? Event. welche Abänderungen erscheinen wünschenswerth?

11. Ist das jetzt geltende Maximum der Zahl wöchentlicher Lehrstunden beizubehalten, event. zu erhöhen oder zu vermindern?

12. Ist auf Beseitigung des Nachmittagsunterrichts Bedacht zu nehmen, und wie kann die Schule außer dem Turnunterricht, der zweckmäßigen Einrichtung der Classenzimmer u. s. w. ihrer Pflicht, auch für das leibliche Wohl der Schüler Sorge zu tragen, mehr als bisher genügen?

13. Auf welches Maß wird die Gesammtdauer der jährlichen Ferienzeit zu bestimmen sein, und wie läßt sich in der Lage der Ferien eine größere Uebereinstimmung herbeiführen?

14. Bei vielen höheren Lehranstalten, namentlich städtischen Patronats, bestehen besondere Curatorien. Sind die Befugnisse derselben und ihre Zusammensetzung gesetzlich zu regeln? Ist es ferner ausführbar, in analoger Weise auch bei den von Seiten des Staats unterhaltenen Schulen Curatorien zu bestellen, an denen das zunächst interessirte Publicum (die sogenannte Schulgemeinde) betheiligt ist?

15. Ist der Schule eine disciplinarische Befugniß über die ihr anvertraute Jugend auch für deren Verhalten außerhalb der Schule zuzugestehen?

16. Kann den angestellten Lehrern ein Ascensionsrecht zugestanden werden, und wie würde dasselbe event. rücksichtlich der Ausdehnung des Staats, der Verschiedenheit des Patronats der öffentlichen Lehranstalten und der in den einzelnen Fällen erforderlichen Unterrichtsqualification zu regeln sein?

17. Ist die gegenwärtig geltende Norm, wonach der Director einer höheren Schule zur Uebernahme wöchentlicher Lehrstunden bis zu 16, die etatsmäßigen Oberlehrer bis zu 22, die ordentlichen Lehrer bis zu 24, die technischen und Elementarlehrer bis zu 28 zu verpflichten sind, beizubehalten?

Ist den angestellten Lehrern die Uebernahme von Nebenämtern zu gestatten, und unter welchen Bedingungen?

Wie weit können die angestellten Lehrer zur Vertretung verhinderter Collegen ohne Entschädigung in Anspruch genommen werden?

III. Anträge und Fragen einzelner Mitglieder der Conferenz. — Zu Nr. 1—4 der Vorlage.

In der „Vorlage für die das höhere Schulwesen betreffende Conferenz" ist die Frage aufgestellt:

b. Ist insbesondere die Stellung der Realschulen zwischen den Gymnasien und den technischen Lehranstalten für ein Bedürfniß anzusehen?

Diese Frage macht die Erörterung der Einrichtungen der jetzt vom Handelsministerium ressortirenden Lehranstalten nothwendig. — Jede solche Erörterung führt, sofern sie erschöpfend ist, nothwendig zu dem Schlusse:

Aller öffentliche Unterricht gehört zum Ressort des Unterrichts-Ministeriums.

Da voraussichtlich ein dahin gerichteter Antrag nicht in den Bereich der Berathungen der Conferenz gezogen werden kann, so erlaube ich mir folgende gegen den fundamentalen Fehler der vom Handels-Ministerium ressortirenden Gewerbeschulen gerichtete Thesis aufzustellen:

Eine Lehranstalt kann nicht gleichzeitig die Ziele einer niederen Fachschule und diejenigen der Vorbildung für wissenschaftliche, akademische Studien anstreben.

Gallenkamp.

1. Es widerstreitet den Interessen des Unterrichts und denen des Lebens, daß an irgend welche Mittelstufen der höheren Lehranstalten äußere Berechtigungen geknüpft sind.

2. Jede höhere Lehranstalt, d. h. jede Lehranstalt, welche ihre Schüler zu wissenschaftlicher Arbeit bildet, erhält das Recht auf Grund einer Maturitätsprüfung Zeugnisse der Reife auszustellen. — Das Zeugniß der Reife berechtigt zur freien Wahl des Berufs, zum Besuche aller höchsten wissenschaftlichen und technischen Lehranstalten des Staats und demnächst zur Ablegung aller Staatsprüfungen.

Erläuterung und Motive. Als äußere Kriterien einer höheren Lehranstalt dürften folgende ausreichen: Eine Unterrichtszeit von 8 Jahren nach Erwerbung der elementaren Vorbildung, welche jetzt zum Eintritt in die Sexta befähigt. Während dieser Zeit Unter-

richt in Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie etwa mit den Zielen, wie sie bisher erstrebt sind; in mindestens zwei fremden Sprachen bis zur vollständigen Bewältigung der Schulgrammatik und der Fähigkeit die Litteraturen derselben zu verstehen und zur selbstständigen Weiterbildung zu benutzen; in Mathematik und Naturwissenschaften bis zu lebendiger Einsicht in ihre Methoden und ihre wichtigsten elementaren Ergebnisse. — Es ist nicht zu bestreiten, daß durch eine der Thesis entsprechende Einrichtung die Möglichkeit eröffnet wird, einen Beruf und ein Studium zu wählen, für welche die vorhergegangene Schulbildung nicht die geeignetste gewesen; diese Möglichkeit ist aber durch die bisherigen Vorschriften nicht nur nicht ausgeschlossen, der Fall tritt vielmehr in Folge der bestehenden Privilegien vielfach mit Nothwendigkeit ein, und die Verantwortlichkeit dafür trägt der Staat, während bei der vorgeschlagenen Einrichtung der Einzelne die Verantwortlichkeit trägt, und er allein kann sie wirklich tragen. — Diejenigen, welche den Muth und die Kraft haben, die selbstgewählten größeren Schwierigkeiten zu überwinden, werden nicht die schwächsten Mitglieder ihres Berufskreises sein; es ist vielmehr wahrscheinlich, daß sie dem Staate und der Gesellschaft hervorragend tüchtige Diener sein werden.

3. Die „höhere Bürgerschule" des Reglements vom 6. Oktober 1859 ist eine Pro-Realschule und wird von der ersten Thesis mitbetroffen. — Es ist ein unabweisliches Bedürfnis der Bürgerbildung, daß Lehranstalten eingerichtet werden, welche in einer sechsjährigen Unterrichtszeit (nach Erwerbung der für den Eintritt in die Sexta jetzt vorgeschriebenen elementaren Vorbereitung) Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie, eine fremde Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften lehren und darin einen Abschluß geben. — Eine Abgangsprüfung findet nicht statt; die Zeugnisse darüber, daß das Ziel der Anstalt erreicht ist, werden vom Lehrer-Collegium festgestellt und ausgefertigt; sie verleihen u. a. das Recht zum einjährigen freiwilligen Militairdienste.

Erläuterung. Die Einrichtung, welche grundsätzlich solchen Schulen zu geben ist, ist in der Denkschrift des Stadtschulrathes Dr. Hofmann „Ueber die Errichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin" klar dargelegt. — Für den daselbst aufgestellten Lehrplan sind im Einzelnen manche Modificationen zulässig, einzelne nothwendig. — Insbesondere ist es z. B. zulässig an die Stelle des Französischen das Englische zu setzen; in Städten, in welchen keine höhere Lehranstalt besteht, facultativen Unterricht in einer zweiten fremden Sprache einzuführen;

es erscheint nothwendig, daß dem fremdsprachlichen Unterrichte auch in den drei oberen Classen mindestens sechs wöchentliche Stunden zugetheilt werden. **Gallenkamp.**

Die staatlichen Berechtigungen dürfen nur auf dem Wege des Gesetzes (durch das Unterrichtsgesetz zunächst) ertheilt und geregelt werden und knüpfen sich immer an den vollständigen Abschluß des Schulcursus an. **Techow.**

Ist die Königliche Staats-Regierung in der Lage, den Abiturienten der **Mittelschulen** („Mittelschulen" im Sinne des vom Stadtschulrath Hofmann plublicirten Planes) die Berechtigung zum einjährigen Militairdienste zu verleihen? **Bonitz.**

Zu Nr. 1d. der Vorlage.

Stundenvertheilungsplan

für Gymnasium und Realschule I. O. (Realgymnasium) mit gemeinschaftlichen Unterclassen.

Gymnasium (9 Jahre Cursusdauer).

	Unterklassen.			Mittelklassen.			Oberklassen.			Summa.
	VI.	V.	IV.	U. III.	O. III.	U. II.	O. II.	U. I.	O. I.	
Religion	2_{3}	2_{3}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	18_{20}
Deutsch	3_{2}	3_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	3_{2}	3_{3}	22_{20}
Latein	10_{10}	10_{10}	10_{10}	10_{10}	10_{10}	10_{10}	10_{10}	8_{8}	8_{8}	86_{86}
Griechisch	—	—	$—_{6}$	7_{6}	7_{6}	7_{6}	7_{6}	7_{6}	7_{6}	42_{42}
Französisch	—	$—_{3}$	5_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	17_{17}
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Geschichte und Geographie	3_{2}	3_{2}	4_{3}	4_{3}	4_{3}	3_{3}	8_{3}	3_{3}	3_{3}	30_{25}
Mathematik und Rechnen	5_{4}	5_{3}	5_{3}	3_{3}	3_{3}	4_{4}	4_{4}	4_{4}	4_{4}	37_{32}
Naturwissenschaften	$—_{2}$	2_{2}	2 —	2_{2}	2_{2}	2_{1}	2_{1}	3_{2}	3_{2}	18_{14}
Schreiben	3_{3}	3_{3}	—	—	—	—	—	—	—	6_{6}
Zeichnen	2_{2}	2_{2}	2_{2}	—	—	—	—	—	—	6_{6}
Summa	28_{28}	30_{30}	32_{30}	32_{30}	32_{30}	32_{30}	32_{30}	32_{30}	32_{30}	282_{268}

Realschule I. O. (9 Jahre Cursusdauer).

	VI.	V.	IV.	U. III.	O. III.	U. II.	O. II.	U. I.	O. I.	Summa.
Religion	2_{3}	2_{3}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{2}	18_{20}
Deutsch	3_{4}	3_{4}	2_{3}	2_{3}	2_{3}	2_{3}	2_{3}	3_{3}	3_{3}	22_{29}
Latein	10_{8}	10_{8}	10_{8}	7_{5}	7_{5}	6_{4}	6_{4}	6_{3}	6_{3}	68_{44}
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Französisch	—	$—_{5}$	5_{5}	5_{4}	5_{4}	5_{4}	5_{4}	4_{4}	4_{4}	33_{34}
Englisch	—	—	—	4_{4}	4_{4}	3_{3}	3_{3}	3_{3}	3_{3}	20_{20}
Geschichte und Geographie	3_{3}	3_{3}	4_{4}	4_{4}	4_{4}	3_{3}	3_{3}	3_{3}	3_{3}	30_{30}
Mathematik und Rechnen	5_{5}	5_{4}	5_{6}	6_{6}	6_{6}	5_{5}	5_{5}	5_{5}	5_{5}	47_{47}
Naturwissenschaften	$—_{2}$	2_{2}	2_{2}	2_{2}	2_{3}	6_{6}	6_{6}	6_{6}	6_{6}	32_{34}
Schreiben	3_{3}	3_{2}	$—_{2}$	—	—	—	—	—	—	6_{7}
Zeichnen	2_{2}	2_{2}	2_{3}	$—_{2}$	$—_{2}$	$—_{2}$	$—_{2}$	$—_{3}$	$—_{3}$	6_{20}
Summa	28_{30}	30_{31}	32_{32}	32_{32}	32_{32}	32_{32}	32_{32}	32_{32}	32_{32}	282_{285}

Die kleinen Zahlen bezeichnen die jetzt gültige Vertheilung.

Fritsche.

Lehrplan

für das Gymnasium gemäß Verfügung vom 7. Jan. 1856. — für die Realschule I. O. gemäß Verfügung vom 6. October 1859.

	VI.	V.	IV.	III. 1.	III. 2.	II, 1.	II, 2.	I, 1.	I, 2.		VI.	V.	IV.	III, 1.	III, 2.	II, 1.	II, 2.	I, 1.	I, 2.
Religion	3	3	2	2	2	2	2	2	2		3	3	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	2	2	2	2	2	2	2	3	3		4	4	3	3	3	3	3	3	3
Latein	10	10	10	10	10	10	10	8	8		8	6	6	5	5	4	4	3	3
Griechisch	—	—	6	6	6	6	6	6	6	Englisch . .	—	—	—	4	4	3	3	3	3
Französisch	—	3	2	2	2	2	2	2	2		—	5	5	4	4	4	4	4	4
Geographie u. Geschichte	2	2	3	3	3	3	3	3	3		3	3	4	4	4	3	3	3	3
Naturwissenschaften .	(2)	(2)	2	2	2	1	1	2	2		2	2	2	2	2	6	6	6	6
Mathematik u. Rechnen	4	3	3	3	3	4	4	4	4		5	4	6	6	6	5	5	5	5
Schreiben	3	3	—	—	—	—	—	—	—		3	2	2	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—		2	2	2	2	2	2	2	3	3
	28	30	30	30	30	30	30	30	30		30	31	32	32	32	32	32	32	32

Vorstehenden Lehrplänen gegenüber schlägt Unterzeichneter die nachfolgenden vor unter Combinirung sämmtlicher Classen bis Secunda einschließlich. (Die Berechtigung zum einjährigen Militairdienst bleibt wie bisher an das Zeugnis der Reife für Ober-Secunda geknüpft.) Für den zweijährigen Cursus der Prima tritt die Bifurcation ein. Der Unterricht in Prima ist vorwiegend zum Zwecke der höheren Berufsfächer wissenschaftlich-propädeutisch für das nachfolgende Studium an der Universität, im Polytechnikum u. a. einzurichten.

	VI.	V.	IV.	III, 1.	III, 2.	II, 1.	II, 2.	Gymnasial-Prima. I, 1.	Gymnasial-Prima. I, 2.	Realschul-Prima. I, 1.	Realschul-Prima. I, 2.
Religion . .	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch . .	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Latein. . .	10	10	10	9	9	8	8	8	8	—	—
Griechisch. .	—	—	6	6	6	6	6	6	6	—	—
Französisch .	—	—	—	4	4	4	4	2	2	6	6
Englisch . .	—	—	—	—	—	(2 f.)	(2 f.)	—	—	4	4
Geographie u. Geschichte .	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Naturwissenschaften. .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	6
Mathematik u. Rechnen.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6
Schreiben. .	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen . .	2	2	2	(2 f.)	(2 f.)	(2 f.)	(2 f.)	(2 f.)	(2 f.)	2	2
	28	29	31	32 (2 f.)	32 (2 f.)	31 (2 f.) 2 f.	32 Zeich. Engl	31 2 f. Zeich.	30	32 (2 f.)	32 (2 f.) Zeich.

Berlin, den 10. October 1873.

Dr. Reisacker.

Zu Nr. 2 der Vorlage.

Lehrplan der Realschule.

Lehrgegenstände.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	3	3	3
Französisch	8	8	8	6	5	4
Englisch.	—	—	—	4	4	3
Geschichte u. Geographie	2	3	4	4	3	3
Mathematik und Rechnen	6	6	6	6	6	6
Naturwissenschaften. .	2	2	3	4	6	6
Zeichnen	2	2	2	2	3	8
Schreiben	3	3	2	—	—	3
Summa	29	30	31	31	32	39

Gallenkamp.

Zu Nr. 2 und 4 der Vorlage.

a. Es ist pädagogisch richtiger, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache, als mit dem Lateinischen zu beginnen.

b. Eine den Verhältnissen und Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende, daher auch befriedigende Organisation des höheren Schulwesens ist undenkbar, so lange in Gymnasien und Realschulen I. O. der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen beginnen muß.

c. Die Bestimmung, daß in Gymnasien und Realschulen I. O. der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen beginnen muß, gefährdet die Entwickelung der politischen und socialen Zustände unseres Volkes.

d. Daher ist zwar nicht anzuordnen, wohl aber zu gestatten, daß der fremdsprachliche Unterricht in allen öffentlichen höheren Schulen mit einer neueren Sprache beginne. Ostendorf.

Zu No. 4 der Vorlage.

Zu dem Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamtes vom 12. December 1866.

1. Den gedruckten Doctordissertationen inländischer Universitäten bei der Lehramtsprüfung eine bloß facultative Geltung zu geben, ist nicht zweckmäßig. Ich beantrage statt des ersten Absatzes von §. 14 zu setzen:

„Wenn ein Candidat bei seiner Meldung eine gedruckte Dissertation einreicht, auf deren Grund er, nach einer förmlichen mündlichen Prüfung und öffentlichen Disputation von einer inländischen philosophischen Facultät die philosophische Doctorwürde erhalten hat, so hat die Commission zu entscheiden, für welche der fachwissenschaftlichen schriftlichen Prüfungsarbeiten die Dissertation als Ersatz zu betrachten ist."

2. Die Prüfung über die sogenannte „allgemeine Bildung" ist aufzugeben, insoweit sie nur die schwächere Wiederholung der Maturitätsprüfung ist. Beizubehalten dagegen ist die Prüfung über Philosophie und Pädagogik, und die Prüfungen über solche Gebiete, welche die nothwendige Ergänzung des Hauptfaches sind (z. B. griechische und römische Geschichte zur classischen Philologie u. ä.)

3. Die Unterscheidung der drei Zeugnißgrade in der durch das Reglement gegebenen Fassung erachte ich für unzweckmäßig und beantrage statt derselben

erstens, daß diejenige Mittelmäßigkeit der Leistungen, welche als dritter Grad bezeichnet ist, vielmehr direct für ein Nichtbestehen der Prüfung erklärt werde,

zweitens, daß im übrigen durch die approbirenden Zeugnisse nur die unbedingte und bedingungsweise Zulassung zum Lehramte unterschieden und die erstere denjenigen Candidaten zugesprochen werde, welche in einer in sich sachlich zusammenhängenden und eine Lehrerthätigkeit ausfüllenden Fachgruppe (wie dieselben § 21 I. 2 verzeichnet

sind, abgesehen von den dort erwähnten Nebenbefähigungen) die unbedingte Lehrbefähigung bis Prima erworben haben. (Auf die in § 21, I, 2 verzeichneten Fachgruppen ist im allgemeinen hingewiesen, ohne daß dadurch Zweifel an der Zweckmäßigkeit einzelner Combinationen ausgeschlossen wären.)

4. § 22, Abschnitt 6 lautet: „Die Königlichen Provinzial-Schulcollegien können auch bei Candidaten und Lehrern, welche ein Zeugniß ersten Grades erworben haben, behufs ihrer Beförderung in eine Oberlehrerstelle eine Nachprüfung anordnen, wenn diese seit der ersten Prüfung längere Zeit hindurch an öffentlichen Anstalten, oder in den betreffenden Fächern in oberen Classen nicht unterrichtet haben." Ich beantrage die Aufhebung dieses Satzes, der das auf das Prüfungszeugniß begründete Recht gänzlich unsicher macht.

5. Das im § 40 dem Provinzial-Schulrathe zugesprochene Recht, „in seiner Gegenwart eine oder mehrere Probelectionen halten zu lassen", bedarf in Betreff der für solche Probelectionen zu bestimmenden Classen und Gegenstände der Begrenzung durch eine authentische Erklärung.

6. Die durch das Reglement vorgeschriebene und zur rechtlichen Gültigkeit der Zeugnisse erforderliche collegiale Form der mündlichen Prüfung wird thatsächlich nur dann können ausgeführt werden, wenn in stark beanspruchten Prüfungscommissionen die am meisten betroffenen Prüfungsfächer doppelt besetzt werden.

Bonitz.

Zu No. 5 und 6 der Vorlage.

Für den Confirmanden-Unterricht der Gymnasiasten pflegt die gleiche Zahl von Semestern erfordert zu werden, wie bei anderen nicht in gleichem Maße vorgebildeten Confirmanden. Es fragt sich,

ob das Königliche Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten in der Lage ist, bei den Predigern eine zweckmäßige Aenderung der jetzigen Einrichtung zu erwirken.

Bonitz.

Zu No. 16 der Vorlage.

Es ist dringend wünschenswerth, daß in einem Schulgesetz die Bestimmung des „Rangverhältnisses der Lehrer im öffentlichen Leben" nicht übergangen werde. — Vergl. Wiese, Verordnungen II. S. 125.

Bonitz.

Zur deutschen Orthographie und Orthoëpie.

Von Professor Dr. E. von Sallwürk in Baden.

In der Geschichte der Sprache spielt die Orthographie eine nicht ganz unbedeutende Rolle. Während die Laute als der lebendige Leib der Sprache sich abnutzen, mit einander verschmelzen, da und dort ganz schwinden, bleibt ihr Zeichen, der einmal gewählte Buchstabe in den meisten Fällen bestehen. Unsere Sprache bietet dafür Beispiele genug dar, die französische und englische Orthographie aber ist ein sprechendes Zeugniß für diese Erscheinung. In allen Veränderungen, welche die Schreibweise dieser beiden Sprachen erfahren hat, ist der auf dem Wege gelehrter Etymologie fixirte Bestandtheil am wenigsten angetastet worden. Die Franzosen schreiben heute noch soeur, nicht seur, dem lateinischen soror zu Liebe, fils aus filius, août (gesprochen oû) aus augustus; den Engländern aber würde es eine lächerliche Zumuthung dünken, wollte man von ihnen verlangen, sie sollten nicht mehr ocean (der Ocean) schreiben, sondern dafür eine der Aussprache angemessenere Schreibung einführen. Für den Sprachforscher, der in der Orthographie einer Sprache alte, jetzt verschwundene oder abgeblaßte Lautgebilde wiedererkennt, ist in so ferne die überkommene Schreibung von eigenthümlichem Interesse. Da ihr somit nicht blos die Ehre des Alters gebührt, sondern ein ganz gewisses historisches Recht zusteht, das der tägliche Gebrauch von Millionen heiligt, so ist eine Neuerung auf diesem Gebiete durchaus bedenklich. Es müßte zuerst nachgewiesen werden, daß mit der angenommenen und üblichen Schreibweise nicht mehr auszukommen sei. Aber die Sache hat auch ihre Kehrseite. Wäre die Orthographie einer Sprache ein Ergebniß des allgemeinen Bedürfnisses oder Gefühls, oder wäre sie nur in ihrer jeweils herrschenden Form zu einer Zeit und von Leuten festgestellt, die, von fremden Einflüssen unberührt, den lebendigen Klang der Sprache rein und treu wiederzugeben verständen, so müßten auch kommende Geschlechter, welche den so dargestellten Lauten schon wieder einen andern Klang oder einen veränderten Bestand gegeben haben, sich mit dem einmal Festgestellten bescheiden. Das ist aber in der Regel nicht der Fall. Die modernsten Orthographien haben in Europa wohl die slavischen Völker, und der böhmischen z. B. kann man die Eigenschaft einer durchgreifenden Präcision und verhältnißmäßiger Einfachheit nicht absprechen. Daß sie aber populär und nach einem

längern Zeitraume noch zutreffend gefunden werde, möchten wir kaum annehmen. Diese, wie wohl alle Orthographien sind eben ganz und gar gelehrten Ursprungs, nicht in dem frischen Lebenshauch der Sprache selbst, sondern in den einsamen und engen Studirstuben aufgewachsen. Die Franzosen schrieben früher maistre (magister), febvre (faber), estroict (étroit aus strictus). Diese Orthographie stützt sich auf das Princip der Abstammung, das man bis heute in Frankreich als maßgebend ansieht, sie weist aber zugleich auf das Recht des lebenden und sich verändernden Lautes hin. So ist schließlich die Orthographie das Ergebniß eines Compromisses zwischen dem historischen Princip der Wortabstammung und dem practischen einer entsprechenden Wiedergabe des gesprochenen Lautes. Während nun der eine dieser beiden Factoren, das Princip der Etymologie, an Wirksamkeit mit der Zeit immer mehr verliert, werden die Ansprüche des lebenden Lautes und Klanges sich immer gebieterischer erweisen, und selbst solche Sprachen, welche sich durch eine Art gesetzmäßiger Entscheidung für das erstere Princip, das Recht der Abstammung, bei Feststellung ihrer Rechtschreibung entschieden haben, werden sich den Ansprüchen des Lautes gegenüber nicht ganz auf ihrem historischen Standpuncte behaupten können; dafür spricht die Geschichte der französischen und englischen Orthographie. Unwandelbar wird also keine Schreibweise sein, und die Reformvorschläge unserer Sprachforscher werden auch eine endgültige Regelung der schwierigen und theilweise verworrenen Angelegenheit kaum beabsichtigen wollen.

I.

Die von J. Grimm aufgestellte und angewandte Orthographie hat sich zwar außerhalb der Grenzen der germanistischen Gelehrtenwelt keinen Boden verschafft, doch hat sie den Eindruck zurückgelassen, daß auf diesem Gebiete Vieles vereinfacht werden könnte und dürfte. Selbst die lateinischen Lettern können, nachdem sie durch Grimm den sogenannten deutschen vorgezogen worden, und für das Mittel- und Altdeutsche jetzt in ausschließlichen Gebrauch gekommen sind, das Gefühl der verletzten, „berechtigten Eigenthümlichkeit" kaum mehr hervorrufen; jedenfalls möchte kein Gebildeter mehr mit Lichtenberg sagen, ein lateinisch gedrucktes deutsches Buch komme ihm vor, als müsse er es erst übersetzen. Es ist nun auf diesem Gebiete viel versucht und vorgeschlagen, die herrschende Unsicherheit aber eher vermehrt als ver-

mindert worden. Es fragt sich, ob diese Versuche nicht deshalb gescheitert sind, weil sie zu weit gingen, indem sie Principien aufstellten, die von der großen Menge nicht verstanden werden konnten, von Vielen aber nicht gebilligt worden sind. Dagegen haben sich nun neuerdings Stimmen geltend gemacht, welche der im Allgemeinen herrschenden deutschen Orthographie die volle historische und practische Berechtigung zuerkennen. Unter diesen ist von sehr großem Gewichte die des verstorbenen geistvollen Sprachforschers Lazarus Geiger, der in einem Frankfurter Schulprogramm über diesen Gegenstand gehandelt hat. In diesen Tagen gesellt sich zu ihm eine andere Autorität von besonderer Berechtigung, Daniel Sanders in seinen „Vorschlägen zur Feststellung einer einheitlichen Rechtschreibung für Alldeutschland."[1]) Auf dieses neueste Werk des verdienten Lexikographen aufmerksam zu machen, ist der Hauptzweck dieser Zeilen.

In der Einleitung zu seinen „Vorschlägen" stellt Sanders die beiden folgenden Grundsätze auf: „1) Im Ganzen und Großen steht der Schreibgebrauch für ganz Deutschland bereits fest. 2) Die Regeln und Feststellungen über deutsche Rechtschreibung müssen so einfach, so faßlich und so bestimmt sein, daß sie in der Volksschule mit voller Sicherheit zu erlernen sind, so daß also Niemand, der die Volksschule gehörig durchgemacht, über die berechtigte Schreibweise eines deutschen Wortes in Schwanken sein darf." Der zweite dieser beiden Grundsätze wird wohl kaum eine Anfechtung erfahren; im Sinne desselben betonen aber auch wir, daß auf dem Gebiete der Rechtschreibung jede Feststellung oder Aenderung nur durch die Schule geschehen kann. Das beste und geistreichste System, in der Studirstube ausgesonnen und in gelehrten Büchern vorgeführt, wird den schulmäßig eingewöhnten Gebrauch nicht zu ändern vermögen. Wollen wir uns aber auch zu dem ersten Grundsatze bekennen, so werden wir für das Geschäft der letzten Sichtung und Ausgleichung, das er noch verlangt, kaum eine bessere Arbeitskraft finden können, als den Lexikographen, dem, wie kaum einem andern, die Fülle des concreten Materials so unbedingt zur Verfügung steht. Doch möge es uns, bevor wir die Berechtigung des Grundsatzes untersuchen, noch erlaubt sein, den Inhalt der Sanders'schen Vorschläge unsern Lesern in kurzen Zügen vorzuführen.

1) Berlin, Guttentag 1873. XII. & 145.

Ein System der deutschen Orthographie war bei den angeführten Grundsätzen des Verfassers nicht zu erwarten, da es sich für ihn nur um eine consequente Durchführung principiell anerkannter Schreibweisen handelt. Ueberdieß hat Sanders in seinem „Katechismus der deutschen Orthographie" (Leipzig, Weber 1867) die Frage der deutschen Rechtschreibung im Zusammenhang behandelt. Hier beschränkt er sich auf diejenigen Punkte, wo ein einheitlicher Gebrauch bisher nicht versucht worden ist, oder wo die Fülle des einschlägigen Materials zur Gewinnung eines solchen noch nicht verwerthet worden ist. Sanders beginnt mit den deutschen Schriftzeichen. Hier will er das aus seinem Wörterbuch bekannte Campe'sche Zeichen für das große Jod einführen. Es ist gewiß eine Inconsequenz, daß wir nur in dem kleinen Alphabet den Vocal vom Consonanten durch das Schriftzeichen scheiden, und diese Inconsequenz fällt gerade in der deutschen Schrift um so mehr auf, wo die großen Buchstaben häufiger sind als in irgend einer andern. Nur wäre ein fließenderer Zug für das neue Zeichen wünschenswerth gewesen. Cap. 2 handelt dann von der Behandlung des Trema's in deutscher Schrift. Sanders beschränkt den Gebrauch desselben noch auf das i, stellt aber die Nothwendigkeit, unter Umständen auch andere Vocale von einem vorausgehenden Vocale abzusondern und als Beginn einer neuen Silbe zu kennzeichnen, nicht in Abrede. Es würde dies freilich mit dem Trema ohne Zweideutigkeit nicht überall geschehen können, da die zwei Punkte auf a, o und u den Umlaut bezeichnen. Hierauf wird die Anwendung des Theilungszeichens oder Bindestrichs besprochen. Bei der nachgerade über alles Maß hinausgehenden Sucht, lange Composita zu bilden, sind wir dem Verfasser wirklich dankbar, daß er die Frage aufwerfen mochte, wie weit es überhaupt erlaubt sei, mehrere Wörter zu einem Leib zusammenwachsen zu lassen. Sogar unsere besten Schriftsteller gefallen sich darin, ihre Beschreibungen und Characteristiken durch neue Wortzusammenschweißungen — man erlaube mir den Ausdruck zur Illustration der Sache —, durch abenteuerliche Aneinanderkettungen der disparatesten Begriffe noch characteristischer zu machen. Sie mögen sich nicht bewußt sein, daß sie damit wohl grell und auffallend, aber nicht scharf, fein und treffend zu zeichnen im Stande sind. In der Zusammensetzung leidet ja an und für sich immer einer der Theile irgend eine Einschränkung oder Verschiebung seines eigentlichen Sinnes; neue Bildungen derart sind aber überdies noch keine landläufige

Münze und deshalb nur in seltenen Fällen ganz verständlich, wie es ein Wort im langen und häufigen Gebrauche wird. Für die Neubildungen von Compositis zum „augenblicklichen Bedürfniß" (S. 21) fordert Sanders überall das Bindezeichen. Er fordert es aber auch im Interesse der Uebersichtlichkeit und Deutlichkeit in allen vorkommenden Fällen. Diese Fälle lichtvoll gruppirt zu haben, ist ein Verdienst, das Sanders leichter geworden ist, als es einem Andern geworden wäre. Verdienstlich aber ist es gewiß, in solchen Dingen alle Möglichkeiten — und hier übersteigen sie bei unsern deutschen Schriftstellern fast das Mögliche — zur Betrachtung zu ziehen, um sich schließlich zu fragen, ob es möglich sei, daß unser Stil auf diesem Wege nicht in wuchernde Wildniß ausarte. Nach Sanders muß man also schreiben Post-Geldanweisungen, wenn man Geldanweisungen durch die Post versteht, und Postgeld-Anweisungen, wenn man Anweisung von Postgeldern bezeichnen will. Ebenso ist „ein wesentlicher Unterschied zwischen Abend-Mahlzeit und Abendmahl-Zeit u. A. m." (S. 16.) Möchte nur der ängstliche Gebrauch des Bindestrichs, wenn Sanders hier eine für das öffentliche Verständniß heilsame Polizei einführt, das leichte Auskunftsmittel näher legen, sich solcher Zusammenziehungen lieber seltener zu bedienen. Wir bemerken noch, daß in diesem Capitel der bei Göthe so häufige Gebrauch, das unflectirte Adjectivum mit dem flectirten zu copuliren, eingehend besprochen wird.[1]) Der Verfasser behandelt ferner den Apostroph in dreifacher Eigenschaft, als Aussprachezeichen, wo er den schwindenden Laut eines e festhält („er lebt' in jenem Walde" im Gegensatz zu dem Präsens „er lebt in jenem Walde") als Zeichen der Elision, das aber nur dann anzuwenden ist, wenn die vollständige Form die gewöhnlichere ist, endlich als Mittel, den Stamm eines Wortes deutlich hervorzuheben („des Dach's", tecti, „der Dachs" meles). Endlich wird im fünften, weitaus längsten Capitel die Frage erledigt, „in wie fern Wortverbindungen für einen Begriff getrennt oder zusammen zu schreiben sind." (S. 31—145.) Wir müssen es uns versagen, den Inhalt dieses Abschnittes zu analysiren; derselbe bietet für die betreffende Frage lexicalische Vollständigkeit und wird in so ferne von practischem Werthe bleiben, wenn auch die Meinungen des Verfassers nicht in allen Punkten Billigung erfahren werden.

---

1) in klar- und trüben Tagen, in der klein- und großen Welt, gegen in- und äußern Feind u. dgl.

Sanders stellt, wenn seine im Obigen angedeuteten Vorschläge ganz oder mit einzelnen Abänderungen die allgemeine Billigung finden werden, ein Heft in Aussicht, „worin die festgestellten allgemeinen Grundzüge noch einmal kurz aufgestellt und außerdem in alphabetischer Anordnung ausnahmlos von allen einzelnen Wörtern, deren Schreibweise bisher schwankend war und auch nach Annahme der allgemeinen Grundsätze noch irgend zweifelhaft erscheinen könnte, eine bestimmte Rechtschreibung angegeben wird, zunächst als Vorschlag und dann, wenn die Allgemeinheit zustimmt, oder mit den von ihnen verlangten Abänderungen, als bindende Norm. (S. V.)

Ohne Zweifel ist der von Sanders vorgelegte Plan am ehesten geeignet, uns aus der leidigen Verwirrung unserer deutschen Orthographie herauszuführen; denn wären die Systeme derjenigen, die unsere Rechtschreibung ganz umformen wollen, die besten, sie bedürfen eben nicht blos der Stütze wissenschaftlicher Begründung, sondern noch mehr des Nachdrucks der allgemeinen Zustimmung. Jeder Neuerer muß sich und seiner Sache das Recht, das ihr vielleicht innewohnt, erst von außen erkämpfen, und seine Gegner sagen mit Recht: quand tout le monde a tort, tout le monde a raison. So ist denn mit den Sanders'schen Vorschlägen doch ein Boden gewonnen, den wir ohne Weiteres mit sicherm Schritte beschreiten können. Freilich hat Sanders selbst an einigen Stellen seines Werkes auf die Nothwendigkeit einer durchgreifenderen Reinigung von Schrift und Sprache hingewiesen. Es möge uns erlaubt sein, bei diesen Punkten noch länger zu verweilen. Der verdiente Verfasser aber möge, was wir noch vorzubringen haben, als ein Zeichen der Dankbarkeit hinnehmen, die wir dieser seiner jüngsten Gabe schuldig sind, und er möge uns gestatten, daß wir sein erfahrenes Urtheil und seinen in alle Breiten und Tiefen unserer Sprache reichenden Blick auch für eine fernere Aufabe in Anspruch nehmen, für die Aufgabe einer allgemeinen deutschen Aussprache. Vielfach ist ja doch die Rechtschreibung von der Aussprache beeinflußt — so wird z. B. der Süddeutsche lieber gieng schreiben als ging, weil er auch so spricht — und wir lehren ja heute noch in den Schulen: Schreibe, wie die Aussprache der Gebildeten es verlangt. Wo sind nun diese Gebildeten? Die Frage ist noch unerledigt. —

II.

Die Lehre von den Zusammensetzungen und „Zusammenschiebungen", der Sanders in seinem „Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten" einige

sehr beachtenswerthe Artikel gewidmet hat, wird auch in den „Vorschlägen" in sehr eingehender Weise behandelt. Man hat sonst die Regel aufgestellt, daß da, wo Flexion und grammatische Form bei Zusammenstellung mehrerer Wörter nicht mehr ganz deutlich ist, Zusammensetzung zu statuiren und die betreffenden Wörter zusammenzuschreiben seien. So schrieb man also allerhand, sondergleichen u. A. Man ist aber auch noch weiter gegangen und hat alle die zahllosen Wortverbindungen, die zu adverbialem Gebrauche verwandt werden, zum größten Theil zu Adverbien gestempelt, indem man sie zusammenschrieb und den darin vorkommenden Substantiven den kleinen Anfangsbuchstaben gab. So schreibt man allgemein dergestalt, während man das ungewöhnlichere solcher Gestalt häufig getrennt findet. Dagegen ist die Schreibung solcher Weise, verrätherischer Weise ganz gewöhnlich. Wie ist es aber zu halten, wenn zu diesem Genitiv Weise nicht ein adjectivisches Attribut tritt, sondern ein Substantiv im Genitiv, wie in ausnahmsweise? Die Befolgung einer festen Regel läßt sich hier nicht wahrnehmen, wohl aber das Gefühl, daß das Wort Weise in derartigen Verbindungen seinen substantivischen Werth fast eingebüßt habe; doch ist die Form ganz die gleiche wie in den eben angeführten, getrennt geschriebenen adverbialen Ausdrücken mit dem Worte Weise. Dem Französischen gegenüber wird es oft als ein großer Vorzug der deutschen Sprache gerühmt, als ein Zeichen ihrer noch frischer quellenden Kraft, daß ihre Worte ganz und überall in ihrer wirklichen und natürlichen Bedeutung gefühlt werden, daß sie nicht, wie das im Französischen so häufig sei, in conventionellen Phrasen ihren eigentlichen Gehalt verlieren und mehr nur als Zeichen oder Chiffre des Begriffs dastehen, nicht als sein natürlichstes und wahrstes Bild. Wir glauben, daß man damit von unserer Sprache zu viel behauptet und an der fremden zu viel tadelt. Wie dem aber auch sei, der Franzose schreibt immer sur le champ, tout de suite und neben tout d'un coup nur tout-à-coup; es bleibt jedes Wort, äußerlich wenigstens, in seiner vollen Geltung, und die Orthographie sorgt dafür, daß der flüchtige Gebrauch den Bestand des Wortes nicht schädige; denn was man immer getrennt geschrieben sieht, fließt auch im Sprechen und in der Vorstellung nicht so leicht in einander über. Wir schreiben heutzutage gerne als ein Wort, weil zwar die grammatische Form des einzelnen Wortes nicht verwischt ist, die Verbindung zu Tage

aber in dem Sinn des zusammengesetzten Wortes nicht einzeln vorkommt. Daneben hat dieselbe in der Zusammensetzung eine bedeutende Schwächung des Tones erfahren. Man sieht, daß die Schreibung derartiger Verbindungen ganz von dem Gefühle der größeren oder geringeren Selbständigkeit jedes einzelnen Wortes sich leiten läßt. Die Unsicherheit, die daraus entstehen muß, wenn eine wesentlich subjective Schätzung zur Richtschnur für den allgemeinen Gebrauch gemacht wird, sucht nun Sanders zu heben durch eine genaue Musterung aller denkbaren Fälle. Das Material, welches er zu diesem Zwecke aufbietet, ist erstaunlich groß, und was alles in dieser Beziehung in deutscher Sprache und deutschen Büchern möglich ist, mögen sich Viele nicht träumen lassen, die im vollkommenen Besitz der Sprache zu sein glauben. Freilich erscheint dem Forscher und Sammler jede Species und Varietät eines Plätzchens in seinen Sammlungen werth, und die Curiositäten und Variationen stellt er neben den normalen und gerade gewachsenen Exemplaren auf. Aber zu dem Geschäfte der Sprachreinigung, das auch der betritt, der über deutsche Orthographie schreibt, war es nöthig, diese Fülle von Beispielen aufzuführen, die wir in den Sanders'schen Vorschlägen finden. Wie er uns lehrt, wie „ein Bewohner von Frankfurt am Main" mit einem Worte zu schreiben ist (Ein „Frankfurt-am-Mainer" S. 22 — horribile scriptu), so brauchen wir ja das Wort nicht als eine werthvolle Bereicherung des Wörterbuches aufzuzeichnen, sondern wir werden nur an einem Beispiel der weitest gehenden Art die Triftigkeit der Regel erproben, nebenbei aber wünschen, daß auf diesem Wege der Sprachbereicherung nicht fortgefahren werde.[1]) Es drängt sich aber unserer Betrachtung noch ein neuer Standpunkt auf. Wörter wie darin, darauf wird man nicht mehr etymologisch zu trennen im Stande sein; denn die Aussprache trennt da-rauf, da-rin, ähnlich wie dieß in vielen Gegenden Deutschlands mit dem Wort erinnern geschieht, das nicht er-innern, sondern e-rinnern gesprochen wird, weil die Etymologie nicht mehr deutlich gefühlt wurde. Jedermann weiß nun, daß es kein rin und rauf gibt; es ist also klar, daß in diesem Falle eine wirkliche Zusammensetzung, ein wirkliches Zusammenwachsen zweier Worte stattgefunden hat. Ein Fremder, der zum ersten Male das

1) Wie heißt dem entsprechend ein Bewohner der Stadt „Weil die Stadt"? Man declinirt, so viel mir bekannt: Weil die Stadt, Weil der Stadt u. s. w.; doch habe ich schon von einem „Weil-die-Städter" reden hören.

Wort heutzutage sieht, wird wohl kaum noch auf den Gedanken kommen, daß man heut-zu-tage spreche und nicht heu-zu-tage. In der That sprechen wir die drei Bestandtheile dieses Wortes ganz getrennt aus, eine Thatsache, die ihnen wohl ein Recht auf getrennte Schreibung, auf eine Anerkennung ihrer Selbständigkeit gibt. Ja, man kann sich einen Zeitpunkt in der Sprachentwicklung denken, wo nur noch durch die Schreibung das Bestehen mancher Worte gesichert werden kann. Wir denken, daß dieser Standpunkt für die Feststellung einer deutschen Orthographie nicht ganz ohne Wichtigkeit ist. Würden wir nicht manchmal noch das Wort „Unbill“ geschrieben oder gedruckt sehen, es wäre schon lange unverständlich; denn der Plural, der fast allein in der gesprochenen Sprache vorkommt, ist schon in „Unbilde“ verbildet, obgleich das Wort mit Bild nichts zu thun hat. Solche Fälle lassen sich in ziemlich großer Zahl auffinden. Hätten wir schon früher eine irgendwie sichere Orthographie besessen, so würden wir jetzt statt „unpäßlich“, „ergötzen“, „Hölle“ wahrscheinlich „unbäßlich“, „ergetzen“ und „Helle“ sprechen, und die Orthographie hätte dann der Sprache den Dienst geleistet, der ihr, unserer Meinung nach, wirklich obliegt, sie hätte zur Reinhaltung der Sprache beigetragen und wäre gewesen, was sie sein sollte — das Bild der lebenden Sprache und ihre Regel in zweifelhaften Fällen. Wenn nun also der Grundsatz gilt, daß nur zusammengeschrieben wird, wenn die einzelnen Theile der zusammengeschriebenen Wortverbindung durch die Zusammenstellung eine Einbuße oder Aenderung der Form oder des Sinnes erlitten haben, so möchten wir diesem Grundsatze die Regel entgegenstellen, daß, wo die grammatische Form nicht angetastet und der Wortsinn nicht wesentlich geändert worden ist, die Zusammenschreibung durchaus als unstatthaft gelten muß, wenn die Aussprache die einzelnen Wörter in Ton und Laut auseinander hält. So wäre also zu schreiben „heut zu Tage“, „in so ferne“, („Vorschläge“ S. 107; dagegen „wofern“), „jeden Falls“ (wenn man nicht der Gleichförmigkeit mit „ebenfalls“ wegen zusammenschreiben will, worüber a. a. O. S. 80), „jeder Zeit“, „mit einander“ u. s. w. Wir verweisen in Bezug auf die einzelnen Fälle auf Sanders' Auseinandersetzungen, die man wohl überall stichhaltig finden wird; nur lag es uns ob, das Verhältniß der Orthographie zur gesprochenen Sprache an diesen Beispielen ins Licht zu setzen.

Sanders selbst hat diesem Standpunkte im vierten Kapitel

seiner „Vorschläge" volles Recht eingeräumt. Er spricht in diesem Abschnitte vom Apostroph, den er nicht blos als Zeichen der Elision zur Belehrung des Lesers aufnimmt, sondern auch als „Aussprachezeichen". Der Apostroph vertritt in diesem Falle die Bezeichnung eines sehr flüchtigen E-lautes. So wird die ganz verschiedene Aussprache der folgenden Homonymen:

weih'n (= weihen) und Wein,
du weih'test und (die) weitest (entfernten Länder),
höh're Preise (pretia majora) und höre, preise (mein Geschick) u. s. w.

auch in der Schrift durch den Apostroph deutlich. Wir billigen diese Anwendung vollkommen, heben sie aber hier hauptsächlich nur deshalb noch einmal hervor, weil wir es für geboten halten, daß die Rechtschreibung aus ihrer untergeordneten Stellung zu ihrer wahren und würdigeren Aufgabe emporgehoben werde, wie wir sie eben näher bestimmt haben. Dabei machen wir freilich die Erfahrung, daß unsere deutsche Aussprache, unsere Orthoëpie viel mehr im Argen liegt als unsere Orthographie. Sanders schreibt S. 25 „auf dem Eis'" und will durch den Apostroph nicht bloß die Elision der Casusendung bezeichnet wissen, sondern auch die weiche Aussprache des s, da im Nominativ das Wort wie „Eiß" laute. Diese letztere Aussprache gilt aber für den weitaus größeren Theil Deutschlands nicht. Das s wird besonders im Süden Deutschlands ganz gleich ausgesprochen, ob nun die verkürzte Form des Dativs oder der Nominativ vorliege. Nun ist in neuester Zeit von dem Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer der Aussprache ein so großer Einfluß auf die Gestaltung der Orthographie gestattet worden, daß man sich billig fragen darf, warum denn, wenn auch ein so besonnener und conservativer Forscher, wie Sanders, seinen Vorschlägen zur Feststellung einer einheitlichen deutschen Orthographie eine bestimmte Aussprache des Deutschen zu Grunde legt, der Aussprache selbst so wenig Beachtung in unserem Schul- und öffentlichen Leben gewidmet wird. Es fehlt nicht an Versuchen und Vorschlägen in diesem Sinne; aber es fehlt an dem practischen Vorgange, den die Schule oder ein hervorragendes Bühneninstitut oder etwa die bedeutenderen Redner des deutschen Reichstages zu beginnen hätten. Wir werden uns erlauben, dahin zielende Vorschläge zu machen, für die wir die eingehende Prüfung unserer Sprachforscher

und Schulmänner erbitten; zuvor aber mag uns das Sanders'sche Buch noch einen Augenblick festhalten.

Die Werke des Verfassers, welche uns zu Gesicht gekommen sind, sind in den sogenannten deutschen Lettern gedruckt. Dieselben führen diesen Namen nicht eigentlich deswegen, weil sie in Deutschland so, wie sie sind, entstanden wären, sondern mehr nur deswegen, weil andere Völker, die Dänen ausgenommen, sich ihrer nicht bedienen. Im Grunde sind sie nur eine abgerundete Form der gebrochenen gothischen Buchstaben, d. i. derjenigen lateinischen Schrift, welche man zur Zeit des gothischen Baustils diesem entsprechend aus der römischen gestaltet hatte. Die gothische Schrift ist also, wenn ich mich des Ausdruckes bedienen darf, eine stilisirte lateinische Schrift. Als solche haben sie auch andere Völker gebraucht und in den Schriftkästen der französischen und englischen Buchdruckereien fehlt sie auch heute nicht. Wenn man sie aber zur gewöhnlichen Druckschrift und Cursivschrift zu eckig und unhandlich fand, so war es nur consequent, auf die runden lateinischen Formen zurückzugehen. Das ist nun nicht geschehen, und wir sind um eine berechtigte Eigenthümlichkeit reicher geworden. — Nach den ersten Worten seiner Vorschläge zu schließen, scheint Sanders von dieser Eigenthümlichkeit nicht abgehen zu wollen. Nur führt er das Campe'sche Jod ein. In der lateinischen Schrift ist ein besonderes Zeichen für diesen Laut längst gebildet worden. Es reihen sich aber an diesen Mangel der deutschen Schrift, für die Schreibschrift wenigstens, zwei andere an, nemlich die nicht scharf genug characterisirte Form des e und die Unterscheidung des u von n durch ein diacritisches Zeichen, wozu etwa noch der Mangel richtiger Schlußlinien im m und n zu rechnen ist.[1]) Das Alles würde uns nicht bestimmen, die Abschaffung der deutschen Schrift zu verlangen, welche wieder von gewichtigen Autoritäten vertheidigt wird, wie von Simrock in der Vorrede zu seiner jüngsten Ausgabe des Nibelungenliedes und, wenn wir recht verstanden haben, von Sanders. Aber wir sind der festen Ueberzeugung, daß wir unsere leidigen großen Buchstaben nie los werden können, wenn wir nicht unsere Schrift ganz aufgeben, und, nach Annahme des französischen Maßes, auch in diesem Punkte unsere Sonderstellung verlassen. Wer je mit dem Unterrichte in deutscher Orthographie zu thun gehabt hat, wird mir beipflichten, daß ein wirklich consequenter Gebrauch dieser umständlichen und, im Drucke wenigstens unschönen, großen

1) Man denke sich nur das Wort Hemmniß mit zwei ausgeschriebenen m.

Buchstaben nicht durchführbar ist. Den Einwand, daß durch den Wegfall der Majuskeln in substantivischen Formen die Lesbarkeit vermindert werde, können wir nicht gelten lassen, so lange unsere Stilisten sich nicht einer größeren Klarheit und Verständlichkeit befleißen, so lange man ohne Rücksicht auf den Athem seine Sätze baut und seine Wörter stellt, so lange man sich in neuen Wortbildungen und Wortverbindungen fortwährend und ungescheut an die Grenzen aller Möglichkeit und Verständlichkeit begiebt. Wir wünschen im Gegentheil, daß eine weniger willfährige Orthographie und Schriftform den Schreibenden zu größerer Vorsicht und schärferer Prüfung in der Wahl seiner Ausdrücke veranlaßte. Es ist zu erwarten, daß mit der allgemeinen Durchführung dieser neuen Schreibweise auch mancher andere Ballast in unserer Orthographie leichter schwinden würde, den die liebe Gewohnheit bis jetzt fast gegen ihr besseres Wollen und Wissen beibehalten hat. Es ist kaum zu glauben, daß die Einführung der lateinischen Schrift in den deutschen Schulen irgend welche Schwierigkeit haben würde. Deutsche Schrift wäre später als eine Abart der lateinischen daneben zu lernen; wir sind fest überzeugt, daß die Schüler der lateinischen Schrift später nicht wieder untreu werden würden, und so würde bald die Neuerung aus der Schule ihren Weg in's Leben finden.[1]) Einstweilen möge man sich an Sanders' Vorschläge halten; denn ohne einen äußern Anstoß wird man wohl auch auf dem Gebiete der deutschen Orthographie kaum zur Einheit gelangen. Wenn aber dem überkommenen Gebrauche noch irgend ein Recht zusteht, und wir wenigstens wollen dies nicht in Abrede stellen, so gebührt Sanders das Verdienst, in die verworreneren und dunkleren Fragen der bestehenden Rechtschreibung Licht und Ordnung gebracht zu haben. Die Abschnitte über das Theilungszeichen und das Zusammenschreiben werden dagegen bei jedem künftigen Versuch in orthographischen Dingen zu Rathe gezogen werden müssen.

Und nun erbitten wir uns die Geduld des Lesers noch für einige orthoëpische Vorschläge.

III.

Vor wenigen Jahren erschien ein Versuch über die deutsche Rechtschreibung, der sich als ein „Saatkorn zur deutschen Einigung"

1) Wir berufen uns dabei auf die Erfahrung, daß Engländer und Franzosen, die ihr Alphabet ganz fertig und „rund" zu schreiben verstehen, mit unsern Buchstaben selten zurecht kommen.

empfahl. Wir fassen die Bemühungen unserer Gelehrten und Schulmänner, die sich der verwahrlosten deutschen Orthographie angenommen haben, ganz von dem Standpunkte auf, der durch jene Bezeichnung angedeutet werden sollte; aber wir sind zu gleicher Zeit fest überzeugt, daß eine gereinigte einheitlich deutsche Aussprache ein noch fruchtbareres Saatkorn für unsere nationale Gestaltung werden könnte. Im Anschlusse an unsere vorausgehenden Erörterungen und an die Sanders'schen Vorschläge gestatten wir uns nun die Aufstellung einiger Richtungspunkte für die Gestaltung der deutschen Orthoëpie. Wir gehen von den beiden folgenden Grundsätzen aus:

1) Norm für die Aussprache ist die im 15. und 16. Jahrhundert entstandene deutsche Schriftsprache.

2) Da die Feststellung derselben auf gelehrtem Wege und nur zum Zwecke des schriftlichen Gebrauches erfolgt ist, so bleibt die Aufgabe, die in der Aussprache noch bestehenden provinciellen Verschiedenheiten auszugleichen oder ihrem Werthe nach zur Regel zu erheben oder zu verwerfen.

Aus dem ersten Grundsatze folgt zunächst, daß alle diejenigen Abweichungen der Aussprache von der Schrift, welche aus einer früheren Entwickelungsstufe der Sprache da und dort noch geblieben sind, als unerlaubt verworfen werden müssen. Durch die hochdeutsche Schriftsprache sind die niederdeutschen Dialekte verdrängt worden; man hat sich in den Gebieten der niederdeutschen Sprache deshalb an die Schriftsprache ohne Weiteres anschließen müssen, und die dialectischen Spuren sind darum im Norden Deutschlands viel mehr verwischt, als dieß in Süddeutschland der Fall ist. Dagegen hat die Sprache gerade in der Zeit, wo sie ihre jetzige lautliche Gestalt angenommen hat, gewisse Wandlungen erlebt, die in der schriftlichen Gestaltung derselben mangelhaft oder gar nicht ausgedrückt worden sind. Hier bleibt also ein gewisses Recht derjenigen Dialecte bestehen, welche diese Umwandlung im Laute noch heute darstellen. Vom 14. Jahrhundert an hat sich im Süden und in den mittleren Landschaften Deutschlands eine Vocalverschiebung vollzogen, welche darin bestand, deß die mittelhochdeutschen kurzen Vocale in offener Stammsilbe verlängert, die langen Vocale î, û diphthongirt und die entsprechenden Diphthonge ei, ou noch einmal gesteigert worden sind. So ist a e i o u zu â ê î (ie) ô û geworden (sagen — sâgen, legen — lêgen, sigen — siegen, loben — lôben, tugend — Tûgend). î und û sind zu

Diphthongen geworden (lîp — *Leib*, hûs — *Haus*) und ei, ou haben sich zu ai, au gesteigert (seite [chorda] — *Saite*, rouben — *rauben*). Nun sind in der Schrift die beiden letzten Steigerungen nur sehr unvollkommen wiedergegeben; der Laut ou z. B., der in der deutschen Sprache unzweifelhaft vorhanden ist, kommt in unserer Schrift gar nicht mehr vor, ei und ai ist nur dann und wann noch richtig geschieden (*Seite* — sîte, *Saite* — seite). In den meisten norddeutschen Dialecten besteht nur der eine oder der andere dieser Laute, entweder nur ei und ou, wie am Niederrhein, oder nur ai und au, wie in Sachsen. Ganz genau dagegen sind diese Laute geschieden im schwäbischen und einigen angrenzenden kleineren Dialecten. Das Zeitwort pati z. B. heißt mhd. lîden, das Substantiv dolor heißt (daz) leid; darum mußte neuhochdeutsch leiden und (das) laid geschrieben und gesprochen werden.[1]) Ganz genau so spricht auch der schwäbische Dialect. Unsere Schrift und die meisten deutschen Dialecte haben diesen Unterschied verloren. Daß er zur Zeit, da unsere Orthographie ihre heutige Gestalt angenommen hat, bestanden hat, beweist der Versuch, etliche Homonymen nach diesem Unterschiede dennoch in der Schriftsprache auseinander zu halten: *Seite* — *Saite*, *Leib* — *Laib*, *Weide* (salix) — *Waide*, (pascuum), *Weise* — *Waise*. Wir müßten aber ebenso schreiben: (ein Pferd) *bereiten* — (eine Speise) *beraiten*, (ein Messer) *schleifen* — (eine Festung) *schlaifen*, *der Reif* (Thaufrost) — *der Raif* (am Fasse), *die Reiche* (dieser Könige) — *ich raiche*, *ei* (interj) — *Ai* (ovum), *gleich* (aequalis) — *das Glaich* (am Finger) u. s. w. Man wird einräumen müssen, daß hier ein Fall vorliegt, wo einerseits Schrift und Sprache ausgeglichen, andererseits der Verschiedenheit der Dialecte, soweit sie die gebildete Sprache beeinflussen, ein festes Gesetz entgegengehalten werden muß. Entweder nehme man in Sprache und Schrift *einen* — wenn ich mich dieses musikalischen Ausdruckes bedienen darf — *temperirten Laut*, der das ei und ai vertritt, d. h. man schreibe etwa *ei* und gebe demselben einen dem *ai* sich nähernden, nicht allzu breiten Laut, oder, wenn man an einer Ausgleichung der Dialekte verzweifelt, so beseitige man doch die Inconsequenzen und Willkürlichkeiten der

1) Das leid wäre regelmäßig verschoben aus lîd (potus), das in dem österreichischen Namen Leitgeber, wofür wir mißverständlich „*Gastgeber*" sagen, noch enthalten ist. Leit — faßte man natürlich = „*Leute*" und setzte dafür nun „*Gäste*".

Schrift. Uebrigens ist der Unterschied beider Laute, des **ei** und **ai**, wie des **ou** und **au**, so deutlich in den betreffenden Dialecten ausgeprägt und historisch so fest begründet, daß wir die Verschmelzung beider als eine Einbuße am Lautbestande unserer Sprache ansehen müßten.

Dagegen fehlt den süddeutschen Dialecten die Scheidung des Lautes für den kurzen und langen Vocal fast ganz und gar. Die norddeutschen Dialecte prägen diesen Unterschied in der nemlichen Weise und mit gleicher Bestimmtheit aus, wie dies das Englische thut. Hier wären also die Dialecte des ehemals sächsischen Sprachstammes maßgebend. Nur wäre zwischen dem langen e und dem æ eine festere Grenzlinie zu ziehen, als es in diesen Dialekten geschieht. Eine fernere Eigenthümlichkeit der nördlichen Dialecte ist die Neigung zur aspirirenden Aussprache des g, das in gewissen Gegenden bis zum Laute des Jod verflüchtigt wird. Letzteres müssen wir entschieden für eine weit gehende Degeneration halten. Im Grundsatze wäre, unserer Ansicht nach, dem g der reine gutturale Explosivlaut zu lassen, dabei aber auf eine sorgfältigere Aussprache des mit der Liquida verbundenen anlautenden g, b und d zu achten. Dringen und trinken, brachte und Pracht, Gränze und Kränze wird in vielen Gegenden Deutschlands unterschiedslos mit dem Laute der Media ausgesprochen. Man beobachte die genaue Unterscheidung dieser Laute im Munde der Engländer und Franzosen und suche sie auch unserer Sprache, die ihr gewiß nicht aus organischen Gründen widerstrebt, zu eigen zu machen. Dabei tritt nun aber, was das g betrifft, eine kleine Schwierigkeit ein, die zu beseitigen ist. Man hat im Mittelalter declinirt: tac — tages, Sifrit — Sifrides, lip — libes. Das dieser Konsonanten-Veränderung zu Grunde liegende Gesetz wird in der heutigen Sprache weder in der Schrift noch im Laute mehr anerkannt. Wenn daher der Süddeutsche in gewissen Gegenden ewic — selic spricht, so ist das eine vereinzelte Reminiscenz, welcher kein Recht zugestanden werden kann. In Norddeutschland wird das auslautende g aspirirt, und es ist in der That schwer, dies **ig** dem Werthe der Buchstabenzeichen ganz entsprechend wieder zu geben. Man möge also für diesen vereinzelten Fall eine der Aspiration nahe kommende Aussprache des g gestatten[1]), im Uebrigen aber auf die Herstellung seines ursprünglichen

1) Bei Max Müller, lectures II. p. 152, giebt das Zeichen 'h diesen Laut. Seine Bildung geschieht a. a. O. zwischen der Zungenwurzel und dem Gaumsegel (root of tongue and soft palate).

Lautes bringen, den das französische und englische g vor den drei dumpfen Vocalen und vor Consonanten hat.

Wir hätten nun etwa noch über anlautendes s mit folgendem Consonanten zu reden, doch nicht um die ziemlich allgemein recipirte Aussprache dieser Verbindungen zu corrigiren, sondern mehr um sie zu begründen oder zu rechtfertigen. Mittelhochdeutsches anlautendes s mit folgender Liquida ist im modernen Deutsch zu sch geworden: sleht — schlecht, smeken schmecken, sniden — schneiden, ebenso swigen — schweigen. In den Verbindungen sp und st hat sich eine ähnliche Umwandlung des Lautes in der Aussprache vollzogen ohne in der Schrift bezeichnet worden zu sein, und vorgebildet scheint mir diese Verdickung des s-Lautes schon in dem mittelhochdeutschen sch für altes sk (schin ahd. skin, Schein).

Wir stehen zwar mit unserer Abneigung gegen ein reines s im Anlaut bei folgendem Consonanten den übrigen Sprachen unseres Stammes gegenüber vereinzelt da, und etliche niederdeutsche Dialecte halten an dem alten dünneren Laute noch beharrlich fest; es scheint aber, daß diese Lautwandlung sich jetzt ein für alle Male vollzogen hat, nachdem sie lange schon vorbereitet war. Es wäre also zu lehren: sp und st lauten im Anlaute wie ein weicheres schp und scht. [1].) Eine weit verbreitete Nachlässigkeit aber ist es, das p und t in diesen Verbindungen kaum schärfer zu sprechen als ein b und d.

Unsere Bemerkungen über deutsche Aussprache machen durchaus keinen Anspruch auf eine erschöpfende Behandlung des Gegenstandes und vom Standpunkte eines einzelnen Dialects aus mögen unsere Vermittelungsversuche zwischen den deutschen Mundarten manchmal unzeitig erscheinen. Wer aber, wie der Schreiber dieser Zeilen, in Ländern der verschiedensten mundartlichen Gebiete die Nöthigung gefühlt hat, eine reine deutsche Aussprache zu suchen und zu üben, wird nicht in Abrede stellen, daß auch die Möglichkeit vorhanden ist, auf diesem Wege zu einer national deutschen Aussprache zu gelangen. Wir möchten nur noch hinzufügen, daß gerade jetzt, wo die Deutschen kennen gelernt haben, in dem Ringen nach dem nemlichen großen Ziel sich gleich werth zu schätzen, für die Ausbildung einer nationalen Aussprache die beste Zeit und eine verlockende Gelegenheit gegeben sein dürfte. Möge man denn nie vergessen, daß alle diese Bemühungen, die wir der Sorgfalt

---

1) etwa wie z in der Tabelle bei M. Müller a. a. O.

der Fachmänner auf's Angelegentlichste empfehlen, auf das edelste geistige Gut der Nation gerichtet sind; schon diese Erwägung muß ihnen, abgesehen von der pädagogischen Bedeutung des Gegenstandes, Beachtung und Theilnahme der weitesten Kreise sichern.*)

II. Sprechsaal.

Ein Wort an diejenigen, welche sich im Französischen weiter ausbilden wollen.

In No. 27 und 28 „der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands" findet sich ein beachtenswerther Aufsatz: „Ueber Vorbereitung und Ausbildung von Lehrern der französischen Sprache für deutsche Gymnasien und Realschulen". Als Ergänzung eines zweijährigen Studiums der französischen Sprache auf einer Universität wird ein 10monatlicher Aufenthalt in Paris verlangt. Die Ausführung dieser letzteren Forderung hat ihre Schwierigkeiten. Nicht jeder hat die Mittel zu einem jedenfalls kostspieligen Aufenthalte in Paris, es sei denn, daß die Regierung sich zu reichlicher Gewährung von Reisestipendien bereit finden ließe. Für den, der schon als Lehrer angestellt ist, kommt dazu die Schwierigkeit, daß er schwerlich einen so langen Urlaub bekommen kann. Ihm stehen meist nur die vielleicht durch 2 — 3 wöchentlichen Urlaub verlängerten Herbstferien zu Gebote. Zweck dieser Zeilen soll es sein, diejenigen Lehrer, die ihre Kenntniß des Französischen in Frankreich zu vervollkommen wünschen, auf eine günstige

*) Erst jetzt kommt, durch die Buchdruckerwirren verzögert, uns ein Aufsatz aus dem Archiv f. n. Sprachen zu: Zur deutschen Rechtschreibung. Von Daniel Sanders. Der Verfasser wollte damit auf seine „Vorschläge" vorbereiten und aufmerksam machen. Es sind demselben aber noch zwei Exkurse angehängt „über die großen Anfangsbuchstaben nach einem Punkt", und „über große und kleine Anfangsbuchstaben für die Anredefürwörter." Wir empfehlen dieselben der Beachtung derjenigen, die auf diesem mikrologischen Arbeitsfelde mehr zu finden im Stande sind als gleichgültige Kleinigkeiten. Wir tragen bei dieser Gelegenheit nach, daß auch das preußische Cultministerium die von uns behandelte Frage über den Werth der deutschen Schrift zum Gegenstande einer Berathung gemacht hat, welche die größere Brauchbarkeit der lateinischen Schrift ebenfalls ins Licht stellt. Ein Referat darüber findet sich im Stiehl'schen Centralblatte und daraus in den „Deutschen Monatsheften I, 5. S. 389 ff.

Gelegenheit dazu hinzuweisen, eine Hinweisung, die gewiß manchem um so willkommener sein wird, als unter den jetzigen Verhältnissen sich nicht eben viele solcher Gelegenheiten bieten werden. Ich habe mich während der letzten Herbstferien zur weiteren Ausbildung im Französischen in Nancy aufgehalten, im Hause eines Hauptlehrers an einer Elementarschule. (Adresse: Mr. Pierron instituteur, rue Isabey 36). Schon mancher Deutsche hat zu gleichem Zweck in diesem Hause gewohnt und jeder erinnert sich gern der freundlichen Behandlung, die ihm zu Theil geworden ist. Selbstverständlich wird im Hause nur französisch gesprochen. Der Hausherr nimmt sich seiner Zöglinge aufs eifrigste an und duldet nicht, daß der geringste Fehler uncorrigirt bleibt. Die Frau des Hauses ist eine gebildete Dame, aus deren Umgang man namentlich für die Aussprache viel Nutzen ziehen kann. Eine reichhaltige und gute Bibliothek, sämmtliche französiche Classiker enthaltend, steht zu Diensten und für die Musikkundigen sogar ein Pianino. Die Naturalverpflegung ist einfach, aber durchaus gut. Der Pensionspreis, 6 francs pro Tag inclusive Unterricht ist gewiß nicht zu hoch. Nancy selbst bietet manches Sehenswerthe und seine Umgebung ist ganz reizend. Ich bin überzeugt, daß jeder, der die Gelegenheit benutzt, ebenso lehrreiche als angenehme Ferien genießen wird.

Remscheid, im November 1873.

Gustav Bümming,
Lehrer an der städt. Gewerbeschule.

Aufruf des Ausschusses der Realschulmänner-Versammlung.

Hochgeehrte Herrn Collegen,

Auf dem Gebiete des Schulwesens, und namentlich auf dem des höhern, ist eine Zeit der Reform eingetreten. In verschiedenen deutschen Staaten wird eine neue Unterrichtsgesetzgebung vorbereitet, treten neue Schulorganisationen in's Leben. Auch die Reichsgewalt wird nicht umhin können, bald schon eine gesetzliche Regelung des Rechtes zum einjährigen Dienst in's Auge zu fassen.

Unter solchen Umständen handelt es sich für die Schulen darum, ihre Interessen zu vertreten. Es müssen die Ansichten des Publikums geklärt, Vorurtheile zerstreut, es muß auf die gesetzgebenden Gewalten eingewirkt werden.

Hierzu aber ist Geld erforderlich. Der Druck und die Versendung

von Circularen, Eingaben, Druckschriften verursacht nicht unbedeutende Kosten; auch sind Auslagen des unterzeichneten Ausschusses zu decken, welchen die Geraer Versammlung mit der Geschäftsführung betraut hat.

Nachdem daher schon in Gera auf die Nothwendigkeit einer Sammlung von Geldmitteln hingewiesen ist, wenden wir uns nunmehr an die Collegen mit der Aufforderung, solche Geldmittel zusammenzubringen.

Es sind freiwillige Beiträge, um die wir ersuchen. Wenn alle Lehrer, welche für eine Reform des höhern Schulwesens sich interessiren, durchschnittlich je einen Thaler beitragen, so sind die Mittel zur Bestreitung der dringendsten Ausgaben vorhanden. Wir hoffen jedoch, daß, wie es früher bereits in Rheinland-Westfalen geschehen ist, auch Freunde jener Reform, welche nicht dem Lehrerstande angehören, gerne die Sammlung durch ihre Beiträge vermehren werden. Ueber die Verwendung der Gelder wird der Ausschuß in der nächsten, um Michaelis l. J. in Braunschweig abzuhaltenden Realschulmänner-Versammlung Rechnung legen.

Sie, hochgeehrte Herrn Collegen, bitten wir nun, dieses Circular zur Kenntniß Ihrer Lehrer-Collegien bringen und entweder selbst Sich der Sammlung innerhalb der letzteren, wie auch überhaupt in Ihrem Wirkungskreise, unterziehen, oder ein Mitglied Ihres Lehrer-Collegiums dazu veranlassen, die gesammelten Beiträge aber recht bald an den unterzeichneten Geschäftsführer des Ausschusses, Prorector Dr. Strack in Berlin (S. W. Kochstraße 66) einsenden zu wollen.

Braunschweig, den 30. December 1873.

Der Ausschuß der Realschulmänner-Versammlung.

Der Vorsitzende: **Ostendorf,** Director der Realschule zu Düsseldorf.

Der Geschäftsführer: **Dr. Strack,** Professor und Prorector der Kgl. Realschule zu Berlin.

Dr. Friedländer, Director der Realschule des Johanneums zu Hamburg. **Dr. Giesel,** Director der Realschule zu Leipzig. **Dr. Krumme,** Director der Realschule zu Remscheid.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Neue Original-Fabeln von Dr. August Doyé. 3. Auflage. Berlin, Beuckert & Radetzki. 1874. 12⁰. 142 Seiten. Eleganter Druck. Lateinische Lettern. Pappband.

Dies niedliche Buch enthält 38 gereimte Fabeln, am Schlusse einer jeden gesperrt gedruckt die Moral. Lessing'sche Fabeln sind's nun allerdings nicht, dazu fehlt ihnen meist die Kürze und Bündigkeit des Ausdrucks und auch die Schärfe und Prägnanz des Gedankens. Die Sprache ist ungleich: oft poetisch schwungvoll und daneben wieder unbeholfen und trivial. Man vergleiche z. B. folgende Strophen p. 6:

„Aus dem Abgrund losgerissen,
Wühlt die Woge sich empor,
Und aus ihren Riesengüssen
Ragt ein schüttelnd Haupt hervor.
„Gott", so ruft der Jüngling wieder,
„Bist allmächtig, wie mir deucht,
Du bist gnädig, fromm und bieder
Und ein Wunder ist Dir leicht."

Die erste Strophe, abgesehen von dem einen unreinen Reim und der Auslassung des Fürworts „sich" bei „schüttelnd", recht gelungen; in der andern schleppt sich „wie mir deucht" sehr mühsam und unnöthig nach, und unter den Eigenschaften Gottes wird wohl in keinem Katechismus die „Biederkeit" aufgeführt. „Bieder" gehört überhaupt zu den Wörtern, die, von ursprünglich edler Bedeutung, jetzt einen fatalen Beigeschmack haben und nur mit höchster Vorsicht gebraucht werden dürfen. Auch in den Ideen fällt dieselbe Ungleichheit auf: zuweilen sind dieselben alltäglich und breit getreten, wie in „Freund Abel und Babel", „der Bauer und sein Amtmann", „die Splitterrichter", oft originell und glücklich ausgedrückt, wie in „die Gans und der Esel," „der abgeworfene Hut" und in der bittern Schlußfabel; in einem Gedichte „die Schwestern", nehmen sie einen philosophisch höhern Flug. Zu loben sind die auf Naturbeobachtung und Studium beruhenden technischen Ausdrücke „Sohlengänger, killen, Abtrift" rc.; und anzuerkennen vor allen Dingen der warme, sittliche Hauch, der jedes einzelne Gedicht durchweht. Im Allgemeinen hält das Buch, was der Titel verspricht, und verdient den Beifall, der ihm bereits zu Theil geworden ist. — Zwei, drei verschiedene Männer haben die Fabel „der erste Eindruck und der Diplomat" etwas unklar

gefunden, dagegen mit großem Beifall, fast möchten wir sagen mit Rührung die Moral zu „Schmetterling und Raupe" gelesen, mit der wir unsern Bericht schließen wollen:

„So ist Mancher hoch gestiegen,
Der die Niedrigkeit vergaß,
Wo einst seine Mutter saß,
Sorgenvoll ihn einzuwiegen."

A. Trappe, Schul-Physik. Sechste Auflage. Breslau bei Ferd. Hirt, 1873 VIII + 309 S. 8. Pr. 1 Thlr.

Die Anzeige der sechsten Auflage des vorstehend genannten Werkes wird bei vielen physikalischen Lesern dieses Blattes bereits die Bekanntschaft mit demselben voraussetzen dürfen. Wo dies nicht der Fall ist, wird im Allgemeinen die Bemerkung genügen, daß das Buch den üblichen Lehrstoff in überwiegend historisch-experimenteller Form darbietet, daß die Anordnung desselben die herkömmliche (Einleitung — Mechanik — Schall — Licht — Wärme — Magnetismus und Electricität — chemische Erscheinungen als Anhang) und die Darstellung eine klare und hinreichend ausführliche ist, um gegen die ausgesprochene Absicht des Verfassers — das Buch auch zum Privatstudium für Anfänger brauchbar zu machen.

Die Beurtheilung eines solchen Werkes wird von verschiedenen Standpunkten aus eine sehr verschiedene sein, und während schon das Erscheinen von sechs Auflagen (in 20 Jahren) bei dem vorliegenden beweist, daß dasselbe den Wünschen Vieler entsprochen hat, werden Andere sich mit ihm als Schulbuch keineswegs zufrieden erklären. Bei dem noch bestehenden Mangel an Uebereinstimmung der Ansichten über die Methode des physikalischen Unterrichts an Gymnasien und Realschulen wird die Besprechung eines in seiner Art vortrefflichen Lehrbuches demnach wesentlich eine Darlegung der methodischen Ansichten des Referenten und ihres Verhältnisses zu ersterem sein müssen.

Der Verfasser ist von dem richtigen Grundsatz ausgegangen, daß die Aufgabe des physikalischen Unterrichts nicht allein die ist, dem Schüler eine gewisse Summe von Kenntnissen beizubringen, deren dieser später zur sogenannten allgemeinen Bildung bedarf, sondern daß der Unterricht auch die geistige Kraft üben, daß er beobachten und richtig urtheilen lehren solle. In ersterer Beziehung können wir uns mit dem dargebotenen Umfang des Stoffs im Ganzen wohl einver-

standen erklären, nur theilen wir nicht die Meinung des Verfassers, daß das Buch für manche Anstalten zu viel enthalte. Allerdings finden sich Einzelheiten, die bei karg zugemessener Zeit übergangen werden können, im Allgemeinen ist jedoch nur das Nothwendigste gegeben, ja, man wird sogar Manches vermissen, wie z. B. die Aberration des Lichts, oder eine specielle Behandlung der Wellenlehre, und anderes weiter ausgeführt wünschen. So findet sich die Dampfmaschine mit nur 13 Zeilen bedacht, zu denen die Abbildung einer Steuerungsvorrichtung und eine historische Notiz kommen. Die besondere Einrichtung einer Lokomotive z. B. ist gar nicht erwähnt. Wissenschaftliche Lehrbücher mögen derartige Dinge anderen Fächern überlassen, ein Schulbuch darf dieselben wohl nicht ausschließen. Ebenso hätte der Nadeltelegraph wegen seines historischen Interesses und der atlantischen Kabeltelegraphen wohl kurz erwähnt werden können u. dgl. m. Auch ist in wissenschaftlicher Hinsicht eine etwas eingehendere Benutzung der umgestaltenden neueren Entdeckungen und Anschauungen zu wünschen. So ist z. B. noch immer von latenter Wärme die Rede, wenngleich die Sache selbst richtig dargestellt wird; wäre es nicht wünschenswerth, nun auch den irreführenden alten Ausdruck daran zu geben und von Schmelzungs- oder Verdampfungswärme zu reden? Das Gesetz der Erhaltung der Kraft, insbesondere der Aequivalenz von Wärme und Arbeit haben wir in dem ganzen Buche vergeblich gesucht. Besser ist die Spectralanalyse weggekommen, die wenigstens in hinreichender Weise erklärt wird. Daß schwierigere Capitel von vorwiegend theoretischer Bedeutung, wie die Interferenz, die doppelte Strahlenbrechung u. dgl. auf das Nothwendigste beschränkt sind, ist übrigens zu billigen.

Dem allgemein bildenden Einfluß des physikalischen Unterrichts wird in dem Buche durch eingestreute Bemerkungen und Fragen, welche bald einzelnes andeutend weiter führen, bald besondere Fälle und Beispiele behandeln, sowie durch vereinzelte Aufgaben Rechnung getragen; auch ist auf Beobachtungen und Beispiele aus der Natur und dem praktischen Leben Gewicht gelegt. Gleichwohl dürfte die Selbstthätigkeit des Schülers zu wenig in Anspruch genommen sein, denn zunächst ist der eigentliche Text durchweg mit einer ausführlichen Breite vorgetragen, welche zwar die Verständlichkeit des Buches beim Durchlesen bezw. Studiren desselben sehr befördert, jedoch den Schüler fast nur receptiv thätig sein läßt. Sodann erscheint dem Referenten die mathe-

matische Seite nicht hinreichend betont. Damit soll nicht gesagt sein, daß die einzelnen Lehren in Betreff der mathematischen Entwickelungen mangelhaft vorgetragen seien, im Gegentheil sind die letzteren überall soweit eingehend und in zweckmäßiger Darstellung gegeben, als zum Behufe des Verständnisses und der Begründung der physikalischen Lehren an sich unerläßlich ist, und es findet sich auch manche recht schöne und klare Entwickelung, welche über das engste Bedürfniß hinausgeht. Allein, wer gerade in der mathematischen Behandlung der Physik an sich ein besonders wichtiges allgemeines Bildungsmittel erblickt, wird mit dem hier Gebotenen schwerlich zufrieden sein können. Zudem soll jedes Unterrichtsfach sich auch dem gesammten Organismus der Schule einfügen und in lebendiger Wechselwirkung mit anderen Lehrgegenständen und im Anschluß an dieselben zur Concentration des Unterrichts beitragen. Nach dieser Seite hat sich die Physik nicht blos mit Beobachtung und Experiment als Fortsetzung und Ergänzung des naturhistorischen, sondern auch als ein praktisches Anwendungs-Gebiet des mathematischen Unterrichts zu gestalten. In dieser Beziehung erscheint es sogar als wünschenswerth, daß das physikalische Lehrbuch nicht nur die Uebung im Lösen mathematisch-physikalischer Aufgaben unterstütze, sondern selbst die Anschaffung einer besonderen Aufgabensammlung oder das Dictiren der Aufgaben durch Beifügung von solchen in hinreichender Anzahl und im unmittelbaren Anschluß an den betreffenden einzelnen Abschnitt entbehrlich mache. Diese Einrichtung hat Referent jedoch bisher nur in den Lehrbüchern von Reis und Krumme gefunden. Wie wenig in dem vorliegenden Buche auf diese Seite des Unterrichts Bedacht genommen ist, mag ein Beispiel zeigen. Bei dem Kräfteparallelogramm wird die Resultirende nur durch die Construction bestimmt; die Berechnung der Größe derselben, sowie die Bestimmung ihrer Richtung und die Lösung der verschiedenen Umkehrungsaufgaben durch trigonometrische Rechnung fehlen völlig, und selbst der in den Anwendungen so häufige einfachste Fall, in welchem die Seitenkräfte senkrecht zu einander stehen, wo also nur der einfache pythagoreische Lehrsatz anzuwenden war, ist arithmetisch nicht behandelt. Dem entsprechend ist auch bei dem Gleichgewicht auf der schiefen Ebene die Benutzung der trigonometrischen Functionen vermieden, während diese doch an späteren Stellen des Werkes (wie z. B. selbstverständlich bei der Tangentenboussole u. A.) reichlich angewendet werden. Der Verf. sagt freilich, daß er leichtere Entwickelungen der Kürze wegen, und damit dieselben

als schriftliche Aufgaben gegeben werden können, weggelassen habe, und gewiß bleibt es jedem Lehrer unbenommen, das Fehlende mündlich zu ergänzen und zu weiterer Anregung seiner Schüler zu verwerthen, allein nach den Erfahrungen des Referenten pflegen die letzteren sich bei ihrer Repetition sehr genau an das in ihren Händen befindliche Lehrbuch zu halten, und das, was nicht darin steht, zumal wenn jenes sonst fast Alles in ausgeführter Darstellungsweise giebt, als minder wichtig, ja entbehrlich zu behandeln; somit wären doch kurze erinnernde Bemerkungen wünschenswerth, besonders bei der Einzelnen immer unbequemen mathematischen Seite, bei welcher die Entschuldigung, daß davon Nichts im Buche stehe und daher der Repetition der nöthige Anhalt gefehlt habe, in den Augen Vieler für stichhaltig gelten könnte. Und wie stimmt jene Beschränkung des mathematischen Stoffs damit, daß wenige Seiten später, bei dem Fall auf der schiefen Ebene, dieselbe aufgegeben und bemerkt wird, daß man überall in den betreffenden Formeln $\sin \alpha$ für $\frac{h}{l}$ setzen könne? Man sieht wenigstens nicht ein, warum diese Bemerkung nicht schon an der früheren Stelle Platz gefunden hat.

Auch die Vertheilung des Stoffs kann nicht immer gutgeheißen werden; dieselbe macht zuweilen den Eindruck einer ziemlich willkürlichen Nebeneinanderstellung ohne genaue Berücksichtigung des inneren Zusammenhangs; so folgen z. B. auf die Gesetze der gleichförmigen und der gleichförmig beschleunigten Bewegung zunächst das Parallelogramm der Kräfte, dann ein Abschnitt über Reibung und Widerstand des Mittels und die Lehre vom Stoße, hierauf die einfachen Maschinen und die Lehre vom Schwerpunkt; dann wird wieder die Bewegung der Körper mit dem freien Fall, dem Fall auf der schiefen Ebene und der Wurfbewegung aufgenommen, und letztere ist von der Centralbewegung durch das Pendel getrennt. In ähnlicher Weise steht, um noch ein auffallendes Beispiel anzuführen, die Holtz'sche Influenzmaschine nicht bei der Influenz, sondern schließt sich an das Gewitter und das St. Elmsfeuer an. Ueberhaupt würde auch wohl der rein sachlichen Anordnung der einzelnen Abschnitte aus pädagogischen Gründen eine solche vorzuziehen sein, welche dieselben nach der Schwierigkeit auf die einzelnen Classen oder Semester vertheilt. Es steht zwar auch so in dem Belieben des Lehrers, z. B. in Secunda Magnetismus und Electricität und erst in Prima die Mechanik durchzunehmen, wir würden es aber

vorziehen, wenn selbst der Inhalt der einzelnen Abschnitte in concentrische Curse zerlegt wäre, so daß z. B. die leichteren Parthien aus der Lehre vom Licht in einem früheren, die schwierigeren in einem späteren Cursus durchgenommen werden könnten. Diese Ansicht findet sich jedoch in den physikalischen Lehrbüchern und Lehrplänen sehr selten vertreten und kann überhaupt nur da befolgt werden, wo man den physikalischen Schulunterricht wissenschaftlich als einen propädeutischen auffaßt, welcher es gestattet, Lücken zu lassen, die erst später ausgefüllt werden.

Die Schul-Physik von Trappe würde freilich ganz ihren Character verlieren, wenn sie allen diesen Vorschlägen gemäß umgestaltet werden sollte; sie würde damit auch aufhören, denen ein erwünschtes Lehrmittel zu sein, welche jene Ansichten nicht theilen, sondern bisher gerade in dem Trappe'schen Werke, wie es jetzt ist, das was sie wollten, gefunden haben; der bisherige Erfolg kann den Verfasser leicht über unsere Ausstellungen hinweg heben. Gleichwohl hoffen wir mit unseren Bemerkungen hier und da eine Anregung zu geben, daß das Werk in seinen späteren Auflagen der Vollendung näher geführt werde und in seinem Verbreitungs-Bezirke immer größeren Nutzen stifte.

Hamm, (Westfalen) im December 1873. Dr. Reidt.

M. Kloß, „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts", 2. Aufl. 1873. Dresden bei Schönfeld, Preis 24 Gr. 191 Seiten 8° mit 49 Figuren, einem Grundriß von Turnräumen und 6 Liedern.

Diese Anleitung ist zunächst für die Elementarschulen des Königreichs Sachsen bestimmt und auf Veranlassung des sächsischen Cultusministeriums bearbeitet. Die erste Auflage erschien 1863. Der Verfasser, Director der Kgl. Turnlehrerbildungsanstalt zu Dresden, ist durch mehrere verdienstvolle Schriften, besonders auch durch die Herausgabe der „Neuen Jahrbücher für die Turnkunst" (jährlich 6 Hefte in obigem Verlage) hinreichend bekannt. — Die Anleitung soll auch solchen Lehrern, die keinen Turncursus mitzumachen Gelegenheit hatten, die erwünschte Selbstanweisung geben. Der darin gebotene Uebungsstoff reicht für die turnerische Ausbildung der Altersstufen bis zum 14. Lebensjahre aus.

Denjenigen Lehrern, die den officiellen „Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen" besitzen, sei diese Anleitung

bestens empfohlen. Die darin zur Einleitung gebotenen Abhandlungen über die Geschichte der Turnkunst, die physiologischen und diätetischen Wirkungen der Turnübungen, die Stellung des Turnens zur Schule und die Begränzung desselben für die Volksschule, ferner über die Vertheilung des Turnstoffs nach Altersstufen, über das Turnen in Mädchenschulen, endlich über die Anlegung von Turnplätzen und Turnhallen, können als eine mit großer Sachkenntniß und in einer wissenschaftlich durchgebildeten Sprache geschriebene Erweiterung des im preußischen Leitfaden etwas gar zu knapp gehaltenen allgemeinen Theiles angesehen werden und bieten viel Lehrreiches. Auch ist die Beschreibung der einzelnen Uebungsarten (Frei- und Ordnungsübungen, Uebungen mit dem Holz- und Eisenstabe (letztere nach Jäger), mit dem Schwungseile, Springübungen, Uebungen am Barren, Stangengerüst, Reck, Rundlauf und Springbock) ausführlicher als die des Leitfadens, so daß die Lehrer, denen die kurze Bezeichnung und Beschreibung der Uebungen im Leitfaden nicht recht verständlich sein sollte, hier sich leicht Belehrung verschaffen können. — Durch die genaue Angabe der Befehle (Commandos) bei jeder einzelnen Uebung besitzt freilich der Leitfaden vor dieser Anleitung einen unbestreitbaren Vorzug, wodurch namentlich den militärisch geschulten Lehrern der Leitfaden besonders gut verwendbar erscheinen wird. Einen sogenannten Stangenwald, wie ihn die Kloß'sche Anleitung beschreibt, werden unsere Volksschullehrer, wahrscheinlich auch wohl die sächsischen, im Allgemeinen nur selten beschaffen können; Stäbe, Springschnur, Reck und Barren möchten wir für die Volksschule auch wohl für ausreichend halten. — Reigenübungen, wie sie die Anleitung bietet, fehlen im Leitfaden gänzlich. Die einfachsten Formen des Reigens kann sich ein musikalisch gebildeter Lehrer leicht selbst bilden; für die Einübung mehr künstlicher Reigen fehlt es in Volksschulen meist an Zeit.

Das Turnen in der Volksschule, mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen von C. F. Hausmann, Seminarlehrer in Weimar. 2. Durchaus umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Mit 96 dem Text eingefügten Holzschnitten. — Weimar bei Böhlau, 1873. — 246 S. 8° Pr. 24 Sgr.

Der Verfasser hat dieses Lehrbuch auf mehrfache Anregung des Weimarischen Staatsministeriums ausgearbeitet, erkennt dankbar die

von Lion an der ersten Auflage geübte Kritik an und verdankt diesem die Zeichnung der, wir möchten sagen, künstlerisch vollendeten Figuren, die zur Veranschaulichung der Uebungen dienen sollen. Bekanntlich hat Lion in seinem „Leitfaden für die Frei- und Ordnungsübungen", und noch mehr in seinen „Turnübungen des gemischten Sprunges" die Turnerwelt gewisser Maaßen überrascht durch die darin aufgenommenen Figurenzeichnungen, die Alles bis dahin in der turnerischen Fachliteratur Geleistete, selbst die Abbildungen von Töppe und Nobolsky (Berlin 1845), durch künstlerische Eleganz und Deutlichkeit der Zeichnung bei Weitem übertreffen. Lion kann man Vieles, besonders aber auch diese hübschen Figuren, nicht nachmachen. Hausmann hat auf diese Weise sein Werkchen vortrefflich ausgestattet.

Seinem Inhalte nach ist dasselbe sehr reichhaltig; doch hätte der Verfasser im theoretischen Theile mehr Maß halten müssen. Daß er sich in der Einleitung über die Aufgabe der Erziehung, über die Beschaffenheit und Verrichtungen des menschlichen Leibes und Geistes vom philosophischen, anatomischen, physiologischen, psychologischen, anthropologischen Standpunkte aus verbreitet, dann über Familie, Gemeindewesen, Staatsverhältnisse, Volksgemeinschaft, Menschheit redet — dies hätte er sich nach unserem Bedünken wohl erlassen dürfen. Wir freuen uns freilich darüber, daß man der Turnsache, zumal als einer Schulangelegenheit, möglichst viele wissenschaftliche Seiten abzugewinnen sucht, wenden uns aber zur Belehrung darüber lieber an andere Quellen, als an ein Werkchen, das uns zum Leitfaden dienen soll. Auch an dem Abschnitte über Leibespflege, Leibesausbildung, Zweck des Turnens hätte ohne Nachtheil für den übrigen Inhalt des Buches gespart werden können. Der geschichtliche Abriß über das Turnen gewährt, was die neuere und neueste Zeit betrifft, gute Auskunft. Das über die Gymnastik der Griechen und Römer u. s. w. Gesagte wäre besser ganz weggeblieben, weil es doch gar zu dürftig gehalten werden mußte. Dankenswerth ist die sorgfältige Nachweisung der einschlägigen Schriftwerke. Erst mit dem 3. Abschnitte läßt der Verfasser die Theorie bei Seite und giebt für die Anlegung und Einrichtung von Turnplätzen und Turnhallen, sowie für die Turnplatzchirurgie recht practische Anweisungen. Von da an hat das Werkchen unsern vollen Beifall, da der Verfasser sich überall ausgezeichnet bewandert zeigt. S 59—170 ist dem eigentlichen Turnlehrstoffe gewidmet. Die Uebungen sind kurz und deutlich erklärt,

die Befehle meistentheils dabei angegeben. Bei den Ordnungsübungen sind auch einige Reigen aufgenommen. Recht reichhaltig sind die Uebungen im Sprunge, besonders auch die am „Kasten", den der Verfasser mit Recht in die Turnhallen der Elementarschulen (wenn wir sie erst hätten!) eingebürgert sehen möchte. Daß er Lion's bewährter Führung folgt, können wir nur anerkennen. Auch die Uebungen am Reck, Barren, Bock und Schwebebaum u. s. w. bieten für die in das Auge gefaßten Altersstufen einen vollkommen ausreichenden Unterrichtsstoff. Es folgen noch Turnspiele und kurze Abhandlungen über Turnfahrten, Turnprüfungen und Turnfeste, die viel Lehrreiches enthalten.

Der 4. Abschnitt holt wieder etwas weit aus zur Darlegung des Turnziels, giebt aber übrigens zum Selbstunterrichte des Lehrers sehr anerkennenswerthe Fingerzeige. Recht practisch ist aber der vom Verfasser entworfene Turnplan zur stufenmäßigen Vertheilung des Lehrstoffs auf die 4 Altersstufen vom 7.—14. Lebensjahre. In diesem Turnstoff liegt der eigentliche Werth des Buches und empfehlen wir es deshalb recht dringend. Für Elementarklassen mit Sommer- und Winterturnen und für Volksschulen, die sich auf das Turnen im Winter beschränken müssen, ist ein besonderer Plan entworfen, wodurch der Lehrer angeleitet wird, in stufenmäßigem Fortschritt die im 3. Abschnitt beschriebenen Uebungen für den Unterricht zurechtzulegen. Wer die hier gegebenen Winke benutzt, wird jeden Leitfaden mit Einsicht und zum sichern Nutzen für die Jugend verwenden können. Selbst für den Turnunterricht an Gymnasien und Realschulen kann man dieses Buch empfehlen, weil es bis zur Tertia hinreichenden Stoff bietet und sich der für die Alterstufen vom 10.—14. Jahre entworfene Turnplan auch hier gut verwenden läßt. — Zum Schlusse giebt der Verfasser noch eine erste Turnstunde für Kinder vom 6.—8. Jahre, eine Vorturnerstunde, eine Turnstunde für eine einklassige Landschule und eine Anleitung zur Turnprüfung. Alles practisch und aus eigener Erfahrung geschöpft.

Wenn, wie es scheint, die Erweiterung der 1. Auflage in der Aufnahme des 4. und 5. Abschnittes besteht, so können wir nicht leugnen, daß der Verfasser mit großem Erfolge weiter gestrebt hat und wünschen wir seinem Werk die weiteste Verbreitung auch über die Grenzen der sächsischen Herzogthümer hinaus.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Baden. Frequenz der höheren Lehranstalten Badens in den Jahren 1871 u. 1873. Karlsruher Zeitung Nr. 290, vom 10. Decb. 73. Beilage.

Karlsruhe, im Dec. Ueber die Frequenz der badischen Mittelschulen sind wir in der Lage folgende Zahlen mitzutheilen:

Anstalten.	Zahl der Anstalten.	Frequenz im Decb. 73.					Zahl der Anstalten.	Frequenz im Decb. 71.				
		Zahl der Schüler.	Kathol.	Evang.	Israel.	Sonstige.		Zahl der Schüler.	Kathol.	Evang.	Israel.	Sonstige.
I. Gymnasien . . .	7	1756	829	763	160	4	7	1786	910	731	142	3
II. Progymnasien . .	4	535	391	80	64	—	4	490	382	60	48	—
III. Kombinirte Anstalten	5	786	208	543	31	4	5	721	196	506	19	—
IV. Realgymnasien .	2	808	225	452	129	2	2	597	150	354	91	2
V. Höh. Bürgerschulen												
a. Mit d. Lehrplan für Realgymnasien .	14	1375	504	637	234	—	4	308	131	151	26	—
b. ohne Lateinunterricht	4	911	431	405	73	2	3	547	300	206	41	—
c. sonstige	7	477	114	282	51	—	18	1632	469	913	250	—
zusammen . . .	43	6618	2702	3162	742	12	43	6081	2538	2921	617	5
Hiervon in Gymnasialklassen . . . . . . ,		2939	1396	1284	252	7		2873	1464	1199	207	3
in Realgymnasialkl. .		2321	761	1191	366	3		1029	305	603	119	2
in d. übrigen Klassen		1358	545	687	124	2		2179	769	1119	291	—

Führt man die Schülerzahl auf die im December 1871 ermittelte anwesende Bevölkerung des Landes zurück, so kommen an Schülern:

	1873 auf 10,000.				1871 auf 10,000.			
	Einwohner.	Kath.	Evang.	Israel.	Einwohner.	Kath.	Evang.	Israel.
in sämmtlichen Mittelschulen . .	45	28	64	288	41	27	58	240
in den Gymnasialklassen	20	15	26	98	19	16	24	80
in den Realgymnasialklassen . . .	16	7	24	142	7	3	12	47
in den übrigen Klassen	9	6	14	48	15	8	22	113

B. Programmschau.

Preußen. Universitäten.

Kiel, 1872. VI. 1. Philocteta des Accius. Aus einer Geschichte der griechisch-römischen Tragödie von Otto Ribbeck.

— V. Chronik der Universität Kiel. 1872.

— 1873. VI. 1. Worte beim Begräbniß des Kirchenraths Prof. Dr. M. Thomsen. Von Prof. Dr. C. Lüdemann.

— VI. 2. Verzeichniß der Handschriften der Kieler Universitäts-Bibliothek Abth. 1—4. Von Prof. Dr. H. Ratjen.

— VI. 4. Weiherede bei der Grundsteinlegung des neuen Universitätsgebäudes. Von Kirchenrath Prof. Dr. C. Lüdemann.

— VI. 5. Rede zur Grundsteinlegung des neuen Universitätsgebäudes von dem Oberpräsidenten Frhr. C. von Scheel-Plessen.

Prov. Pommern.

Gymnasien. 1873. Stettin. Marienstiftsgymn. Dir. Heydemann. Hat Thucydides das Werk des Herodot gekannt? Von Oberlehrer Hugo Lemcke.

Stralsund, Dir. Winter. 1. Einführung in Lessings Hamburger Dramaturgie. 1. Theil. Von Dr. Thümen. 2. Antrittsrede von Dir. Dr. Winter.

Höhere Bürgerschule. 1873. Lauenburg, Rector Streit. De ablativi formis Plautinis. Scripsit Franciscus Buth.

Prov. Preußen.

Gymnasien. 1873. Danzig, Dir. Cauer. Friedrich des Großen Grundsätze über Erziehung und Unterricht. Von Dir. Dr. Ed. Cauer.

Elbing, Dir. Benecke. Zur Versuchungsgeschichte Christi. Von Dr. Anger.

Graudenz, Dir. Hagenau. Ueber Otfried II., 1. 1—38. Von Dr. Erdmann.

Gumbinnen, Dir. Arnoldt. Ueber den Genetiv des Gerundiums und Gerundivums in der lateinischen Sprache. I. Von Dr. Joh. Karl Witt.

Progymnasium Neumark in W.-Pr. Rector Michels. Ohne Abh.

Realschulen. 1873. Danzig. 1. St. Petri u. Pauli. I. Ordn. Dir. Ohlert. Bemerkungen zu Laplace's Hypothese über die Entstehung unsers Planetensystems. Von Dir. Dr. B. Ohlert.

— 2. St. Johann. I. Ordn. Dir. Panten. Das neue Schulgebäude. Von Dir. Dr. E. Panten.

Elbing. I. Ordn. Dir. Brunnemann. Der Rechenunterricht der Mittelstufe, ein Beitrag zur Umgestaltung des Rechenunterrichts überhaupt. 1. Abschn. Das Rechnen mit Systemzahlen. Von Kutsch.

Tilsit. I. Ordn. Dir. Koch. Der Tonwandel in der lithauischen Declination. Von Oberl. M. Völkel.

Wehlau. I. Ordn. Dir. Friederici. Geschichte der Hauptknabenschule zu Wehlau von 1810 bis 1849. Von Dir. W. Friederici.

Höhere Bürgerschule. Pillau, Rector Zander. Ueber die Eigenthümlichkeit und den Werth der Basedowschen Erziehungslehre. Von Bergau.

Rheinprovinz.

Gymnasien. 1873. Aachen. Dir. Stauder. De ἄλφα praefixo, praecipue intensivo. Scripsit Alexander Eschweiler, Dr. ph.

Barmen, R. I. O. u. G. Dir. Thiele. Zur Charakteristik der Epitome von Xenophons Hellenika. Von Dr. Richard Grosser.

Bedburg, Ritterakad. Dir. Wiel. Zur Etymologie nordrheinfränkischer Provinzialismen. Von Dr. M. Fuß.

Bonn, Dir. Klein. De via que usu pronominis αὐτός adiecti ad reflexiva. Von Dr. van Hout.

Cleve, Dir. Liesegang. Die Quellen der ersten sechs Bücher von Tacitus Annalen. III. Von Oberl. Dr. Weidemann.

Coblenz, Dir. Dominicus. Die Seiten- u. Ecktransversalen des Dreiecks; harmonische u. involutorische Beziehungen. Von Dr. A. Maur.

Düren, Dir. Bogen. Beiträge zur Erklärung der Thukydides. Von Oberl. Dr. Heinrich Schwenger.

Düsseldorf, Dir. Kiesel, De Sallustii genere dicendi. I. Von Oberl. Dr. vorm Walde.

Duisburg, G. u. R. I Dir. Eichhoff. La correspondence entre Racine et Boileau, considérée au point de vue biographique. Von Oberl. Dr. Oskar Schmidt.

Elberfeld, Dir. Hoche. Beiträge zur Theorie der isogonalen Verwandtschaften. Von Dr. Ferdinand Gustaf Holzmüller.

Emmerich, Dir. Binsfeld. Ueber die Adjectiva auf αιος, ειος, ηϊος, ωϊος. Von Johann Akens.

Essen, Dir. Probst. Ohne Abh.

Hedingen bei Sigmaringen, Dir. Stelzer. Die Zeugnisse nicht christlicher Autoren des ersten Jahrhunderts über Christus u. das Christenthum. Von Dr. Hubert D'Avis.

Köln, 1. Aposteln. Dir. Bigge. Veterum dicendi magistrorum de ambitu membris, incisis praecepta. Part. I. Scripsit Th. Heicks.

— 2. Marz. Dir. Ditges. Zur vergleichenden Lehre von Laut und Wort in der deutschen Sprache. Von Oberl. Dr. Schaltenbrand.

— 3. K. W. G. Dir. Schmitz. Ueber die Verschiedenheit der sittlichen Anschauungen des Persius u. des Juvenal. Von Oberl. Dr. Strerath.

— 4. Fr. W. G. u. R. I. O. Dir. Jäger. De poetarum Latinorum versus hexametri caesura, quae est post quinti pedis arsin. Von Dr. Kocks.

Kempen, Dir. Schürmann. Ueber die Verwandtschaft der indogermanischen u. semitischen Sprachen. Von Oberl. Dr. Hermann Joseph Grotemeyer. II. Die Nominal-Flexionen.

Kreuznach, Dir. Wulfert. Zur Geschichte der niederdeutschen Mundarten. Von W. Gebert.

Münstereifel, Dir. Köhler. Verzeichniß der Incunabeln u. älteren Drucke der Gymnasial-Bibliothek. Von Dir. Dr. Joseph Köhler.

Neuß, Dir. Tücking. Res Syracusanae inde a morte Hieronis usque ad urbis expugnationem narrantur atque illustrantur. Part. II. Von Oberl. Stein.

Saarbrücken, Dir. Hollenberg. Ueber die Entstehung des Bösen, mit Hülfsmitteln der Lotzeschen Philosophie. Von Dr. Franz Fauth.

Trier, Dir. Könighoff. Kurze Charakteristik der Bildungsgeschichte des classischen Alterthums, sowie der christlichen Zeit bis zur Renaissance. Von Victorin Straubinger.

Wesel, G. u. h. B. Dir. Kleine. Urkunden zur Geschichte von Samos (mit einer Tafel). Von Dr. Curtius.

Wetzlar, Dir. Pertz. Die altchristlichen Basiliken Roms, insbesondere die Basilika San Clemente. Von Carl Hessel.

Realschulen. 1873. Aachen, I. Ordn., Dir. Hilgers. Ueber die Athmung und Ernährung. Von Dr. Lieck.

Crefeld, I. Ordn. Dir. Schauenburg. Ueber die Stellung des attributiven Adjectivs im Französischen. Von H. Breusing.

Düsseldorf, I. Ordn. Dir. Ostendorf. Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht? Von Dir. J. Ostendorf.

Köln, I. Ordn. Dir. Schellen. Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht auf Realschulen. Von Dr. Heinrich Offenbeck.

Elberfeld, I. Ord. Dir. Schacht. Ueber Geschichte der deutschen Sprache vom Mittelhochdeutschen bis zur Entstehung des Neuhochdeutschen. Von Dir. Dr. Ludwig Schacht.

Mülheim a. Rh., I. Ordn. Dir. Cramer. 1. Geschichte der Schule im Abriß. Von Dir. Dr. Franz Cramer. 2. Zur Methodik des arithmetischen Unterrichts. Von Oberl. Julius Bode.

Mühlheim a. d. R., I. Ordn. Dir. Gruhl. Sententia feratur de Hesiodiae, qualis ab antiquis censebatur, poesis natura et origine. Von Dr. Finkenbrinck.

Ruhrort, I. Ordn. Dir. Loth. Mikrochemische Reactionen. Von Dr. Zöfinger.

Trier, R. I. O. u. Prov. Gewerbesch. Dir. Viehoff. Die Fundamentalsätze der Sittenlehre in Shakespeareschen Sprüchen. Von Oberl. Dr. Theodor Keller.

Prov. Schlesien.

Gymnasien. 1873. Beuthen, Dir. Kayser. 1872. De Carminum in libro numerorum (cap. XXI) reliquiis, interpretationibus antiquis et cum verbis masorethicis et inter se collatis, scripsit Carolus Flöckner.

1873. Schiaparelli's Entwurf einer astronomischen Theorie der Sternschnuppen. Von Dr. Fiebig.

Breslau, 1. Elisabeth. Rector Fickert. Plutarch über die Seelenschöpfung im Timaeus. Von Berthold Müller.

— 2. Fr. G. Dir. Lange. Die Pataria in Mailand. I. Von Dr. A. Krüger.

— 3. Matthias. Dir. Reisacker. Horaz in seinem Verhältniß zu Lucrez u. in seiner culturgeschichtlichen Bedeutung. Von Dir. Dr. Ant. Jos. Reisacker.

— 4. Maria-Magd. Dir. Heine. Die Tarquinischen Könige in Rom. Von Dr. J. F. Schultze.

Brieg, Dir. Guttmann. Kritische Beiträge zu Livius u. Cicero. Von Prof. Dr. Alexander Tittler.

Bunzlau, Dir. Beisert. Ueber die Organisation und Gefechtsweise des leichten römischen Fußvolkes. I. Von Oberl. Dr. Schmidt.

Glatz, Dir. Oberdick. Geometrische Uebungssätze u. Constructionsaufgaben. Von Prof. Dr. Gustav Wittiber.

Gleiwitz, Dir. Nieberding. Der Name des Gottes Baal in historischer u. sprachgeschichtlicher Beziehung. Von Dr. Krause.

Groß-Glogau, kath. G. Dir. Wentzel. Wissenschaftliche Behandlung der Arithmetik. Von Prof. Uhdolph.

Görlitz, Dir. Schütt. Ueber Linsen-Systeme. Von Dr. Adolf Putzler.

Hirschberg, Dir. Lindner. Ueber die Ausbildung der Vasallität und des Lehnswesens. Von Aust.

Jauer. Dir. Volkmann. Observationes miscellae. Von Dir. Dr. R. Volkmann.

Kattowitz, Dir. Müller. Zur Integration der partiellen Differentialgleichung $\frac{d^2V}{dx^2} + \frac{d^2V}{dy^2} = o$. Von Dr. Carl Frosch.

Lauban, Dir. Hoppe. Ueber die Sprache des Philosophen Seneca. Von Dir. A. Hoppe.

Leobschütz, Dir. Waldeyer. De Aeschyli Oedipodea spec. II. Von Dir. Dr. August Waldeyer.

Liegnitz, 1. Ritterakad. Dir. Stechow. Ein Religions-Lehrplan für die Ritterakademie nebst Lectionarium für Morgen-Andachten. Von Oberl. Karl Dressel.

2. Ev. G. Dir. Güthling. Die Abiturienten der Anstalt. Zusammengestellt vom Oberlehrer Dr. Kraffert.

Neiße, Dir. Zastra. Ueber das gotische Passiv. Von Andreas Skladny.

Neustadt O. S. Dir. von Raczeck. Der Diamant, sein Vorkommen und seine Entstehung. Von Oberl. Dr. Exner.

Oels, Dir. Abicht. Ueber Telegraphie. Von Dr. Anton.

Ohlau, Dir. Kirchner. De uicesima Lysiae oratione. Von Dir. Dr. Friedrich Kirchner.

Oppeln, Dir. Stinner. Wissenschaftlicher Katalog der Lehrerbibliothek des Gymnasiums I. Von Oberl. August Ziron.

Patschkau, Dir. Rösner. De Graecorum religione per Iudaeorum religionem illustrata. Scripsit Dr. Stein.

Ratibor, Pror. Künstler. Festschriften zur 50jährigen Stiftungsfeier des Gymn. zu Ratibor. 1. Ludwig Gädke: Die Abiturienten des Gymnasiums zu Ratibor, nebst einer geschichtlichen Einleitung.

2. Karl Menzel: Quibus de causis bellum inter Ottocarum et Rudolphum regem exortum sit.

3. Wilhelm Werckmeister: Ein Kunstprinzip Homers.

4. Gustav Karbaum: Die Lehre vom Tragischen nach Aristoteles.

5. Ernst Müller: Marc Aurel in seinen Briefen an Fronto.

6. Robert Rößler: Heinrich VIII. von Brieg.

7. Adolf Augustin: De usu dativi atque praepositionum in structura verborum compositorum, quae apud Ciceronem leguntur.

8. Arno Grimm: Ueber das Verhältniß von Alexander von Humboldts Kosmos zum Christenthum.

Sagan, Dir. Flügel. Der Dativ zur Bezeichnung der Richtung in der lateinischen Dichtersprache. Von Oberl. Gustav Schröder.

Schweidnitz, Dir. Friede. Forschungen über den römischen Kaiser M. Aur. Severus Alexander. Von Dr. Muche.

Groß-Strehlitz O. S. Dir. Proske. Einige Betrachtungen über die Rede des Mäcenas bei Cassius Dio LII. 14—40.

Waldenburg i. Schl., Dir. Scheiding. Der sogenannte Lamprias-Catalog der Plutarch-Schriften. Von Oberl. Max Treu.

Realschulen. 1873. Breslau, 1. z. h. G. I. O. Dir. Höpfner. Ueber den Ursprung der Naturpoesie. Von Dr. Theodor Schönborn.

2. am Zw. I. Ordn. Dir. Kletke. Aelteste Geschichte der am Fuße des Zobtenberges liegenden Dörfer des Augustiner Chorherren-Stiftes auf dem Sande zu Breslau. Forts. Von 1300—1500. Von Oberl. Dr. Hermann Adler.

Görlitz, I. Ordn. Dir. Wutzdorff. 1872. Deutschlands historisch-geographische Gestaltung von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart. Von Oberl. Adolf Heinze.

1873. Die secundären Sprachlaute. Von Oberl. Dir. Fritsche.

Grünberg, I. O. Dir. Fritsche. Ueber die frühzeitige Erziehung zur Religion. Schulrede von Prorector Aumann.

Landeshut, I. Ordn. Dir. Janisch. Unter Umfang und Methode des mathematischen Unterrichts. Von Prorector Schwarzkopf.

Neiße, I. Ordn. Dir. Sondhauß. Ueber flüssige Lamellen. Von Dir. Dr. C. F. J. Sondhauß.

Reichenbach i. Schl. I. Ordn. 1872. Dir. Liersemann. 1. Chronologie der heil. Schrift. Von Dir. Dr. Karl Heinrich Liersemann. 2. Verwendung der Geometrie zum Beweise arithmetischer Lehrsätze. Von demselben.

1873. Planimetrische Constructionen. 1. Theil. Systemaufgaben. Von Dir. Dr. K. H. Liersemann.

Sprottau, Dir. Simon Ueber den chemischen Unterricht an unserer Realschule. Von Dr. O. Schieweck.

Tarnowitz, I. Ordn. Dir. Wossidlo. Ueber die Bedeutung des westlichen Kriegsschauplatzes für den archidamischen Krieg. Von Oberl. H. J. Dieckmann.

Höhere Bürgerschule. Kreuzburg O. S. Rector Jarklowski. Zur Chronik u. Statistik der Anstalt. Von Rector Franz Jarklowski.

Prov. Sachsen.

1873. **Gymnasien.** Halle, Lat. Hauptsch. Rector Adler. De prologis Euripideis. Von Oberl. Dr. Voß.

Heiligenstadt, Dir. Grimme. Die Parther nach griechisch-römischen Quellen. Von Dr. Schneiderwirth.

Prov. Brandenburg.

1873. **Gymnasien.** Berlin. 1. Fr. W. G. Dir. Ranke. Platos Ideenlehre im Lichte der Aristotelischen Metaphysik. Von Dr. Behncke.

— 2. Collége royal fr. Dir. Schnatter. Zur Lehre vom französischen Pronomen. Von Dr. E. Geßner.

— 3. Joach. Dir. Schaper. De georgicis a Vergilio emendatis. Scr. C. Schaper.

— 4. Wilh. Dir. Kübler. Ueber den Turnbetrieb am K. Wilh.-Gymnasium. Von Dr. Richard Braumüller.

1873. **Realschulen.** Berlin. 1. Dorotheenst. Dir. Kleiber. 1. Ueber die Nationalität u. Sprache der alten Preußen. Von Prof. William Pierson. 2. Wie läßt sich der Lehrplan der Realschule vereinfachen? Von Dir. L. Kleiber.

— 2. Königst. Dir. Wenzlaff. Kaiser Constantin VII. Porphyrogennetos. Von Dr. Ferd. Hirsch.

— 3. Luisenst. Dir. Grohnert. Ueber einen Abschnitt aus der ars grammatica des Charisius. Von Dr. F. Clausen.

— 4. Andreas. Rector Hartung. Ueber Sprengmittel und deren Anwendung auf Torpedos. Von Dr. Schellbach.

D. Pädagogische Bibliographie.

B.

Dr. K. A. Schmid, Rector des G. in Stuttgart, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- u. Unterrichtswesens. 97. u. 98. Heft. Württemberg — Zwingli u. Nachtrag. Gotha, Besser.

Thekla von Gumpert, Familienbuch. Erzählungen aus der Kinderwelt. I. Bd. Der Bettelknabe oder Bete u. arbeite. 72 S.

II. Poch, Poch, Poch! oder Klopfet an, so wird Euch aufgethan. 86 S.

III. Der kleine Schuhmacher oder wo Treue Wurzel schägt, da läßt Gott einen Baum daraus wachsen. 88 S.

IV. Die Schloßmutter oder Reichthum ist ein köstliches Messer, aber man muß es zum Brodaustheilen, nicht zum Verwunden gebrauchen. 82 S.

V. Vier Wochen Ferien oder Arbeit ist Krieg gegen das Elend. 75. S.

VI. u. VII. Die kleinen Helden oder Nichts ist so fein gesponnen, es kommt ans Licht der Sonnen. 84 u. 83. S.

VIII. Das stumme Kind oder Gott ist allgegenwärtig. 75 S.

IX. Der Mann im Korbe oder Kann man auch Trauben lesen von den Dornen? 72 S.

X. Die Kinder des Auswanderers oder bleibe im Lande und nähre dich redlich. 82 S.

Jedes Bändchen cart. mit Titelkupfer u. Illustrationen im Text 12 ½ sgr. Breslau, Hirt.

(Graf Dmitri Tolstoi) Bericht an S. Maj. den Kaiser über den Zustand des Unterrichtswesens im Jahre 1871 erstattet vom Minister der Volksaufklärung. St. Petersburg, Röttger. 107 S.

A. Hofmann, L. in Nürnberg, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege. Mit brieflichen Gutachten über Luftheizung von J. von Liebig, u. m. Professoren, Aerzten, Technikern und Schulmännern. Für Schulgemeinden und Schulfreunde. Nürnberg, Recknagel. 168 S.

C. I.

Fr. Schumann, o. L. an der Realsch. am Zwinger in Breslau, Schulgrammatik der englischen Sprache von Dr. Schottky, weil. Oberlehrer der Realsch. am Zw. 6. Aufl. Breslau, Maruschke. 192 S.

C. II.

Henri Weil, doyen de la Faculté des lettres de Besançon, *ΔΗΜΟΣΘΕΝΟΥΣ ΑΙ ΔΗΜΗΓΟΡΙΑΙ.* Les harangues de Démosthène. Texte grec publié d'après les travaux les plus récents de la philologie avec un commentaire critique et explicatif, une introduction générale et des notices sur chaque discours. Paris, Hachette. 482 p.

Karl Hansen, Dir. der Realschule I. Ordn. in Harburg, Deutsches Lesebuch 4. Theil. 4. Aufl. 276 S. $11\frac{1}{2}$ Sgr.

Dr. Otto Lange, Prof. in Berlin, Deutscher Lesestoff für Schulen. Planmäßige Zusammenstellung deutscher Lesestücke von der Elementar-Lesestufe bis zum Abschluß des Leseunterrichts. IV. Stufe. Deutsches Lesebuch für die Oberstufe des Leseunterrichts in höheren Lehranstalten. 1. Theil. 7. verb. Aufl. 288 S. 18 Sgr.

— V. Stufe, Deutsches Lesebuch für die Oberstufe &c. 2. Theil. 6. verb. Aufl. 288 S. 20 Sgr. Berlin, Gärtner.

K. Hansen, Dir. der Realsch. I. Ordn. in Harburg. Poetik, Metrik, Figurenlehre u. Dichtungsarten für die oberen Classen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 2. verb. Aufl. Separat-Abdruck aus Hansen, deutsche Dichter und Prosaiker. 2. Aufl. Harburg, Elkan. 68 S. 10 Sgr.

Dr. Reinhold Döring, die Gattungen der Dichtkunst, nebst einer Uebersicht der Perioden, als ein Leitfaden für den literaturhistorischen Unterricht in den oberen Classen höherer Schulanstalten. 3. verb. Aufl. Brieg, Müller. 75 S.

Dr. H. Mensch, Zweitausend Themen für den deutschen Aufsatz stufenmäßig geordnet nebst einer Anweisung über Anfertigung von Aufsätzen. Löwenberg in Schl. Köhler. 24 S. 12 Sgr.

Dr. J. B. Peters, L. an der K. Gewerbeschule in Bochum, Englisches Lesebuch. Zum Gebrauch an Gewerbeschulen und gehobenen Bürgerschulen mit sprachl. u. sachl. Anm. und einem techn. Wortregister. Berlin, Springer. 188 S.

A. Kokemüller, Stories and Sketches. Progressive Readings in english Prose for the use of schools. Part I. Third edition. 116 S. Jena, Frommann.

Dr. Georg Helms, Seven tales from the history of England and the United States. Ein Lesebuch für die mittlere Stufe des Unterrichts im Englischen mit Wörterverzeichniß und Aufgaben zu schriftlichen Uebungen bearbeitet 2. Aufl. Barmen, Kühtmann. 144 S.

Dr. Karl Bülau, Mastermann Ready or the Wrek of the Pacific. Written for young people by Captain Marryat. Zum Schulgebrauch eingerichtet. Hamburg, Mauke. 304 S.

C. Fr. de Wickedé, Tales of a Father. Being a complete History of Germany from the first appearance of the German tribes on the Roman frontiers to the dissolution of the empire in 1815. Accompanied with a copious Vocabulary and particularly adapted for the use of Schools as well as for private Study. Second part. From the Reformation to the year 1815. Mannheim. Schneider. 305 S.

C. III.

Dr. Ludwig Stacke, Oberl. am G. in Rinteln, Erzählungen aus der alten Geschichte. 2. Theil. 9. Aufl. Römische Geschichten. Oldenburg, Stalling. 268 S. mit 2 Karten.

Dr. J. Buschmann, Lehrer an der Realsch. I. Ordn. in Köln, Sagen und Geschichten aus dem Alterthum für den Geschichtsunterricht in VI u. V der Realschulen u. höh. Bgschulen. Münster, Russell. 218 S. 15 Sgr.

Dr. F. Paldamus, Dir. u. E. Scholderer, L. an der höh. Bgsch. in Frankfurt a. M., Abriß der Geschichte als Grundlage des Schulunterrichts und für Repetitionen bearbeitet. Frankfurt a. M., Jäger. 214 S. 20 Sgr.

Dr. Heinrich Dittmar, Leitfaden der Weltgeschichte für mittlere u. untere Gymnasialkl. oder lat. Schulen, Real- u. Bürgerschulen, Pädagogien u. a. Anstalten. 7. Aufl. bis auf die neueste Zeit festgesetzt von Georg Dittmar, L. an der h. B. in Neuwied. Heidelberg, Winter 151 S.

Robert Gohr, Elementarbuch der Weltgeschichte. In 2 Cursen für den ersten Geschichtsunterricht in Schulen 2. Cursus: Für 3 Halbjahre, enth. das Wichtigste aus der Weltgeschichte bis auf die neueste Zeit. Nebst Zeittafel. 2 Aufl. Berlin, Nicolai. 162 S. 10 Sgr.

Prof. Dr. R. Foß, Mittheilungen aus der historischen Litteratur herausgegeben von der historischen Gesellschaft in Berlin und in deren Auftrage redigirt. Jährlich 4 Hefte. 1 Thlr. 10 Sgr. 1. Heft. 72 S. 15 Sgr. Berlin, Gärtner.

Th. Kriebitzsch, Direktor der h. T. in Halberstadt, Leitfaden und Lesebuch der Geschichte für Schulen. In 4 Stufen. 3. verb. Aufl., fortgeführt bis 1873, mit Jahrestafeln und Tageskalendarium, Berlin, Prausnitz. 1 Theil. Stufe 1 u. 2 244 S. 11 Sgr. 2. Theil Stufe 3 und 4. 292 S. 12 Sgr. Beide Theile zusammen 20 Sgr.

Dr. Fr. Ad. Wagler, Kleines historisch-geographisches Lexicon. Zum Schul- u. Privatgebrauch. Berlin, Henschel. 87 S.

H. W. Stoll, Prof. am Gymnasium in Weilburg, Erzählungen aus der Geschichte. Für Schule und Haus. 3. Bdch. Das Mittelalter. 204 S. 4. Bdch. Von der Reformation bis zur französischen Revolution. 220 S. Leipzig, Teubner.

Dr. Otto Lange, Prof. in Berlin, Grundzüge der brandenb. preuß. Geschichte. 7. Aufl. mit 3 Geschichtskarten. Berlin, Gärtner. 40 S. 6 sgr.

Dr. H. Cassian, Prof. an der h. Bürgerschule in Frankfurt a. M., Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte auf geogr. Grundlage und mit Berücksichtigung der Culturgeschichte für Bürger-, Real- und Gewerbeschulen. 3. verb. Aufl. Von Dr. Scholderer, L. an der h. B. in Frankfurt am M., Jäger. 436 S. 1 Thlr.

Dr. Ludwig Stacke, Oberl. am G. in Rinteln, Erzählungen aus der alten Geschichte. I. Griechische Geschichten. 10. Aufl. 244 S. II. Römische Geschichten. 9. Aufl. 208 S. Oldenburg, Stalling.

Dr. A. Mücke, Kaiser Konrad II. u. Kaiser Heinrich III. Nach Wipo, Hermann von Reichenau und den Altaicher Annalen dargestellt. Halle, Waisenhaus,.128 S.

Friedrich Theodor Heckenhayn, Dir. der Bürgerschule u. Jacob Taubald, Lehrer, Geschichtsrepetition. Nach dem Lehrplan der Bürgerschule zu Coburg bearbeitet. 3. Aufl. Coburg, Sendelbach. 67 S. 6 sgr.

M. Beulé, Tiberius u. das Erbe des Augustus. Deutsch bearbeitet von Dr. Eduard Döhler, Oberl. am G. zu Brandenburg a. d. H. Halle, Waisenhaus. 150 S.

Schuler-Libloy, Altgermanische Bilder und die Zeit Karls des Großen. Drei Vorträge. [Historisch-Politische Bibliothek. 52.] Berlin, Heimann. 64 S. 5 sgr.

C. IV.

Dr. Friedrich Dittes, Dir. des Lehrer-Pädagogiums in Wien, Lehrbuch der Psychologie. Wien, Pichler. 176 S. 29 ngr.

C. V.

Dr. Karl Wilhelm Neumann, Oberl. am G. u. der R. I. Ord. in Barmen, Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik u. Algebra für höhere Lehranstalten. Theoretischer Leitfaden zu der Sammlung von Beispielen u. Aufgaben des Prof. Dr. Eduard Heis. 3 verb. Aufl. Langewiesche. 198 S.

Dr. Hermann Gerlach, Oberl. am G. in Parchim, Lehrbuch der Mathematik für den Schul- u. Selbstunterricht bearbeitet. 2. Theil. Elemente der Planimetrie. 3. verm. u. verb. Aufl. Mit 129 Fig. im Text u. 681 Uebungssätzen u. Aufgaben. Dessau, Reißner. 156 S. 12½ sgr.

Dr. Ernst Kleinpaul, Rector in Barmen, Aufgaben zum praktischen Rechnen. Für Real-, Handels-, Gewerbe- u. Bürgerschulen. 7. Aufl. Barmen, Langewiesche. 206 S. 18 sgr.

— Antworten für Kleinpaul, Aufg. zum prakt. Rechnen. 7. Aufl. Barmen, Langewiesche. 99 S. 12 sgr.

J. A. Pflanz, Geometrie-Hefte. No. 1. Geometr. Formenlehre u. Constructionen. Leipzig, Pönicke. 40 S. 2½ sgr.

A. Böhme, L. am K. Lehrerinnen-Seminar in Berlin, Uebungsbuch im Rechnen. 8 Heft. Reductionstabellen, Kettensatz, Münz- und Wechselrechnung. Wurzeln, Zinseszins, Mortalitätstafeln. 5. Aufl. Neues Maß, Gewicht u. Geld, Berlin, Müller. 218 S. 20 sgr

H. Brandi, Rector der h. Bürgerschule in Papenburg, Mathematisches Uebungsbuch mit eingereihten Erklärungen u. Sätzen für höhere Lehranstalten. I. Arithmetik u. geometr. Grundbegriffe für die untern Classen. 176 S. 17½ sgr. II. Arithmetik u. Algebra für die mittl. Classen. 2. umgearb. Aufl. 162 S. 15 sgr. Münster, Russell.

J. Helmes, Prof. am G. in Celle, die Elementar-Mathematik nach den Bedürfnissen des Unterichts streng wissenschaftlich dargestellt. 1. Theil. Die Arithmethik u. Algebra. 1. Abth. Die 4. Species u. die Gleichungen des 1. Grades. 2 Aufl. Hannover, Hahn. 336 S. 28 sgr.

G. Wenz, Zusammenstellung der wichtigsten arithmetischen u. algebraischen Sätze in Formel, Wort und Beispiel. Ein Handbüchlein für den Rechenunterricht. 1. Abth. Die Rechnungsarten für die Volks- u. Mittelschulen. 32 S. 2. Abth. Die Rechnungsarten für die höheren Lehranstalten. 58 S. München, Ackermann.

Dr. B. Hartmann, Geometrischer Leitfaden für den Unterricht in der Planimetrie in Form methodisch geordneter Fragen und Aufgaben bearbeitet u. für Schulen bestimmt. 2. Heft. Die Beziehung zwischen Seiten u. Winkeln u. die Congruenz gradliniger Figuren. Bautzen, Röhl. S. 31 114.

Dr. Christian Heinrich Nagel, Ober-Studienrath, Rector der Realanstalt in Ulm, Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauch bei dem Unterricht in Real- u. Gymnasialanstalten. 13. Aufl. Mit Holzschn. im Text. Ulm, Wohler. 142 u. 74 S. 20 sgr.

Derselbe, Ebene Geometrie. 2, Abtheilung. Die Fundamentalsätze der neueren Geometrie. Mit Holzschn. im Text. Ulm, Wohl. 193 S. 12 sgr.

Jos. Flink u. E. Pfaff, Resultate zu der in der 4. Aufl. enthaltenen Aufgaben zum geometrischen Berechnungsunterricht. Freiburg i. B., Herder, 10 S. 3 sgr.

Christian Harms, Prof. an der Realsch. in Oldenburg, die erste Stufe des mathematischen Unterrichts in einer Reihenfolge methodisch geordneter arithm. geometr. Aufgaben dargestellt. 1. Arithm. Aufgaben. 3. Aufl. Oldenburg, Stalling. 132 S.

A. Unglaube, L. an der Vorschule des K. W. G. in Berlin, Die gemeinen Brüche. Berlin, Wiegandt. 48 S. $7^1/_2$. gr.

A. Gasser, Oberl. an der Domschule in Frankfurt a. M., Kurzer Leitfaden für den Unterricht in der Stereometrie. Für Schullehrer-Seminare. Mit Holzschn. im Text. Frankfurt a. M., Jäger. 84 S. $12^1/_2$ sgr.

Georg Kosak, Professor an der Landes-Oberrealschule in Wiener-Neustadt, Katechismus der speciellen darstellenden Geometrie für Maschinen- und Bau-Constructeure, Real- und Gewerbeschulen. Mit 165 Holzschnitten im Text und 2 Tafeln. Wien, Lehmann. [Technische Katechismen. Nro. 4.] 178 S.

Arnold Ohlert, Regierungs- u. Schulrath in Danzig. Practischer Lehrgang der Geometrie für Mittelschulen. 4. Aufl. Königsberg, Bon. 58 S. 7 Sgr.

H. Seeger, Director der Realschule zu Güstrow, die Elemente der Arithmetik für den Schulunterricht bearbeitet. Zwei Anhänge: 1. Historische Notizen. 2. Deutsch-französisches Vocabularium. Schwerin i. M. Hildebrand. 148 u. 48 S.

A. Wulkow, L. an der Fr.-W.-Schule in Stettin, Welche Veränderungen muß die Einführung des neuen Münzsystems in Beziehung auf den Gang und die Methode des Rechenunterrichts zur Folge haben? Stettin, Nahmer. 20 Sgr.

C. VI.

Glaubens-Bekenntniß eines modernen Naturforschers. Berlin, Staude. 31 S.

Dr. Ferd. Fischer, Leitfaden der Chemie und Mineralogie. Mit 175 Abbild. im Text. Hannover, Hahn. 187 S. 24 sgr.

Dr. H. Emsmann, Prof. an der F. W. Schule in Stettin, Physikalische Aufgaben nebst ihrer Auflösung. Eine Sammlung zum Gebrauch auf höheren Unterrichtsanstalten und beim Selbstunterricht. 3 verm. u. verb. Aufl. Mit 79

Holzschn. im Text. Leipzig, Wigand. I. Aufgaben. 144 S. II. Auflösungen. 124 S.

Dr. Fr. Rüdorff, Prof. an der Fr. Werd. Gewerbesch. in Berlin, Grundriß der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit Holzschn. im Text u. Spectraltafel. 4. verb. Aufl. Berlin, Guttentag. 302 S. 1 Thlr. 7 sgr.

M. Schlichting, L. an der Realsch. in Kiel, Chemische Versuche einfacher Art, ein erster Cursus in der Chemie für höhere Schulen u. zum Selbstunterricht, ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse u. mit möglichst wenigen Hülfsmitteln. Mit einem Vorwort von Dr. C. Himly, Prof. der Chemie in Kiel. 4. Aufl. Kiel, Homann. 240 S. 2,40 Mk.

Dr. August Hugo Emsmann, Prof. an der Fr. W. Schule in Stettin, Physikalische Vorschule. Ein ausgeführter vorbereitender Cursus der Experimental-Physik für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. Mit 65 Holzschn. im Text. 6 verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Wigand. 174 S.

Dr. Alb. Mousson, Prof. an der schweiz. polytechn. Schule, die Physik auf Grundlage der Erfahrung. 3. Bd. 1. Lief. die Lehre vom Magnetismus u. der Elektricität. Mit 169 Fig. im Text u. 2 Tafeln. 2. umgearb. u. verm. Aufl. Zürich, Schultheß. 260 S.

C. VII. a.

Dr. Bernhard Kleinpaul, Oberl. am Kgl. Schullehrer-Seminar in Dresden, Allgemeine Erdkunde. Zur leichteren Uebersicht in Tabellenform für Seminare u. höh. Schulanst. Dresden, Meinhold. 100 S. kl. Fol.

Dr. S. Ruge, Oberl. an der Annen-Realschule in Dresden. Geographie, insbesondere für Handelsschulen und Realschulen. 4. umgearb. Aufl. Dresden. Schönfeld. 320 S.

O. von Bomsdorff, Neueste Schulkarte von Deutschland. Leipzig, Reclam.

Theodor Schacht's Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte. 2. vollst. neu bearb. Aufl. von Dr. Wilhelm Rohmeder, L. an der städt. Handelsschule in München. Mainz, Kunze. In 12 Liefr. à $7\frac{1}{2}$ Sgr. Mit 4 Karten, 3 Figurentafeln und dem Portrait des Verfs. 5–8 Liefr. S. 337—648.

J. Ruf, Das Wissenswerthe aus der allgem. Geographie und von den fünf Erdtheilen. In 2 Lehrstufen mit vielen Aufgaben. Ein geogr. Merkbüchlein für die oberen Classen der Volksschulen, höh. Töchterschulen rc. 5. Aufl. Nördlingen, Beck. 54 S. $3\frac{1}{2}$ Sgr.

Ernst von Seydlitz, Kleine Schul-Geographie. Kleinere Ausg. des Leitf. f. d. geogr. Unterr. 14 verb. u. verm. Bearbeitung. Neueste Volkszählungen. Neue und alte Maaße. Illustirt durch 29 geogr. Skizzen u. Abbildungen. Geographisch-geschichtliches Namen- u. Sachregister. Breslau, Hirt. 140 S. 10 sgr.

Ernst von Seidlitz, Schulgeographie. Größere Ausgabe des Leitf. f. d. geogr. Unterr. 14. verb. u. verm. Bearb. Neue u. alte Maße. 82 geogr. Skizzen u. Abbildungen. Geographisch-geschichtl. Namen- u. Sachregister. Breslau, Hirt. 366 S. 1 Thlr.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten in Preußen

hat an sämmtliche Königl. Provinzial-Schulkollegien und Regierungen, die Königl. Konsistorien u. s. w. nachstehende Zuschrift erlassen:

Berlin, den 6. Dezember 1873.

„Im Verlage der Spamer'schen Buchhandlung zu Leipzig ist neuerdings eine Reihe von Schriften erschienen, welche vorzugsweise geeignet sind, in der preußischen Jugend den Sinn für vaterländische Geschichte zu wecken und zu stärken. Es gehören dazu theils Erzählungen aus der früheren Zeit, wie

Der Burggraf und sein Schildknappe. Von **Richard Roth.** Mit 75 Illustrationen. Geheftet 2 Thlr. (6 Mk.) Elegant gebunden $2^1/_3$ Thlr. (7 Mk.)

Der alte Derflinger und sein Dragoner. Von **Georg Hiltl.** Mit 120 Illustrat. Geheftet 2 Thlr. (6 Mk.) Elegant gebunden $2^1/_3$ Thlr. (7 Mk.)

Aus dem Tabakskollegium und der Zopfzeit. Von **Franz Otto.** Mit 70 Illustrat. Geheftet $1^2/_3$ Thlr. (5 Mk.) Eleg. gebunden 2 Thlr. (6 Mk.)

Der große König und sein Rekrut. Vierte Auflage. Von **Franz Otto.** Mit 120 Illustrationen. Geheftet $1^2/_3$ Thlr. (5 Mk.) Eleg. geb. 2 Thlr. (6 Mk.)

theils solche aus der Zeit der Befreiungskriege und der letzten Kriege, wie

Vaterländisches Ehrenbuch. Dritte Auflage. Von **Franz Otto.** Mit 150 Illustrat. Geh. $1^1/_3$ Thlr. (4 Mk.) Cart. $1^1/_2$ Thlr. ($4^1/_2$ Mk.) Eleg. geb. $1^2/_3$ Thlr. (5 Mk.)

Neues Vaterländisches Ehrenbuch. Von **Oskar Höcker** und **Franz Otto.** Mit 140 Illustrationen. Geheftet $1^1/_3$ Thlr. (4 Mk.) Eleg. cart. $1^1/_2$ Thlr. ($4^1/_2$ Mk.)

Aus Moltke's Leben. Von **Oskar Höcker.** Mit 80 Illustrat. Geheftet $1^1/_6$ Thlr. ($3^1/_2$ Mk.) Elegant gebunden $1^1/_2$ Thlr. ($4^1/_2$ Mk.)

Illustr. Chronik des deutschen Nationalkrieges. Von **H. Schramm** und **Franz Otto.** Mit 350 Illustrationen. Geh. $3^2/_3$ Thlr. (11 Mk.) Eleg. geb. $4^1/_3$ Thlr. (13 Mk.)

Ich mache die Königl. Provinzial-Schulkollegien ꝛc. auf diese Schriften als zur Vertheilung als Schulprämien und zur Anschaffung für die Bibliotheken von gehobenen Volksschulen, Mittelschulen und Präparanden-Anstalten geeignet hierdurch aufmerksam."

Die unterzeichnete Verlagsbuchhandlung fügt hinzu, daß die vorstehend aufgeführten Bücher durch jede Buchhandlung des In- und Auslandes **bis zum 31. März 1874** zu den beibemerkten Preisen bezogen werden können. Von diesem Termin ab tritt für mehrere dieser Werke eine mäßige Preiserhöhung ein.

Leipzig, im Dezember 1873.

Verlagsbuchhandlung von Otto Spamer.

Im Verlage von **Max Mälzer** in **Breslau** erschien soeben:

Deutsches Lesebuch für Schullehrer-Seminarien

von Dr. **F. J. Günther,**

ersten Lehrer am evangelischen Schullehrer-Seminar zu Creuzburg.

Preis 1 Thlr. 20 Sgr.

Das Buch ist sofort nach seinem Erscheinen mit Genehmigung Seiner Excellenz des Herrn Cultusministers in den Schlesischen Seminarien zur Einführung gelangt, was wohl am Besten für seinen Werth und seine praktische Brauchbarkeit spricht.

Aus dem Verlage

C. Merseburger in Leipzig

wird empfohlen und ist durch jede Buch- oder Musikalienhandlung zu beziehen:

Block, F. A. (Rector in Merseburg), **der Katechismusunterricht.** Skizzen zur Entwickelung des Lehrinhalts des Lutherischen Katechismus. 10 Sgr.

Brähmig, Liederstrauß für Töchterschulen. 6. Aufl. 4 Hefte. 15 Sgr.

— — **Arion.** Sammlung ein- und zweistimmiger Lieder und Gesänge mit leichter Pianoforte-Begleitung. 4 Hefte à 10 Sgr.

— — **Praktische Violinschule.** Heft I. 15 Sgr. II. 18 Sgr. III. 15 Sgr.

— — **Für kleine Hände,** Auswahl leichter und beliebter Clavierstücke ohne Octavenspannung. 3 Hefte à 15 Sgr.

Brauer, Praktische Elementar-Pianoforte-Schule. 14. Aufl. 1 Thlr.

— — **Der Pianoforte-Schüler.** Eine neue Elementar-Schule. Heft I. (9. Aufl.) II. (5. Aufl.) III. (5. Aufl.) à Heft 1 Thlr.

Engel, Festmotetten für gemischten Chor. 2. Aufl. 12 Sgr.

Frank, Taschenbüchlein des Musikers. I. Bdchn. (Fremdwörterbuch). 8. Aufl. $4\frac{1}{2}$ Sgr. II. Bdchn. (Biographien der Musiker). 5. Aufl. 10 Sgr.

— — **Geschichte der Tonkunst.** 2. Aufl. $22\frac{1}{2}$ Sgr.

— — **Handbüchlein der deutschen Literaturgeschichte.** 4. Aufl. 10 Sgr.

— — **Mythologie der Griechen und Römer** (mit 60 Abbildungen). 2. Aufl. $22\frac{1}{2}$ Sgr.

Hentschel, Evang. Choralbuch mit Zwischenspielen. 6. Aufl. 2 Thlr.

— — **Lehrbuch des Rechenunterrichts.** 9. Auflage. 2 Theile. 1 Thlr. 14 Sgr

— — **Aufgaben zum Kopfrechnen.** 10. Aufl. 2 Hefte à 10 Sgr.

— — **Rechenfiebel** (für den ersten Anfang). 57. Aufl. $1\frac{1}{2}$ Sgr.

— — **Aufgaben zum Zifferrechnen** erscheinen vor Ostern in neuer Bearbeitung (nach dem neuen Münzsystem).

Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte. Ein historisches Lern- und Lesebuch für die oberen Klassen 2c. 2. Aufl. 24 Sgr.

Grundriß der Erdkunde. 10 Sgr.

Schubert, die Violine, ihre Bedeutung und Behandl. 2. Aufl. 9 Sgr.

Widmann, Kleine Gesanglehre für Schulen. 10. Aufl. 4 Sgr.

— — **Lieder für Schule und Leben.** (Schullieder.) 4 Hefte. 14 Sgr.

— — **Generalbaßübungen** mit kurzen Erläuterungen. 3. Aufl. $22\frac{1}{2}$ Sgr.

— — **Handbüchlein der Harmonielehre.** 3. Aufl. 16 Sgr.

Euterpe, eine Musikzeitschrift. 1874. (33. Jahrg.) 1 Thlr.

Verlag von Gustav Schloessmann in Gotha.

EASY ENGLISH READINGS.

Mit erläuternden Anmerkungen.

12°. cart. à Vol. $\frac{1}{4}$ Thlr.

I. **Niebuhr's Tales of Greek Heroes.**
II. **Edgeworth, The white Pigeon. Lazy Lawrence.** 2. Aufl.
III. „ **The Knapsack. Old Poz.** 2. Aufl.
IV. „ **Simple Susan.** 2. Aufl.
V. „ **Rosamond.** 4. Aufl.
VI. „ **Frank.** 4. Aufl.
VII., VIII. „ **the little dog Trusty.** 5. Aufl.
IX., X. **Yonge, Golden Deeds.**

Diese Sammlung leichter Lesestücke, von denen jährlich 4 Bändchen erscheinen sollen, ist bestimmt, für die ersten Stufen des engl. Unterrichts eine Lecture zu bieten, die den jugendlichen Geist zugleich durch ihren Inhalt fesselt und ihm Stoff zum conversatorischen Erlernen des Englischen gewährt.

Pädagogisches Archi

Centralorgan für Erziehung und U

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgersc

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 3.

Ausgegeben am 10. April 1874.

Stettin 1874.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Digitized by Google

Inhalt.

I. Abhandlungen.

Die selbstständige Thätigkeit der Schüler in den höheren Schulen. Von d. A. u. d. F. B. 145–156
Verhandlungen über das Ressortverhältniß der in Düsseldorf zu begründenden (höheren) Bürgerschulen 156–167
Reorganisation der Realschulen und Reform des Gymnasiums.
I. 1) Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht. Von J. Ostendorf. — 2) Das höhere Schulwesen unseres Staats. Von J. Ostendorf. Von d. A. u. d. F. B. . . . . 167—178
II. Dieselben beiden Schriften besprochen von Dr. Lattmann, Director des Gymnasiums in Clausthal . . . . 178—201
III. Dr. J. Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Von J. Ostendorf . . . . 201—204

II. Sprechsaal.

Orthographisches. Von Rector Dr. Rößler in Striegau 205
Bücherunfug. Von Ludwig Graf Pfeil in Gnadenfrei 205–207
Zweite Versammlung der deutschen Realschulmänner in Braunschweig, October 1874 207

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. 1. F. Otto, der Menschenfreund auf dem Throne. 2. Illustrirter Almanach. 3. Wagener, Entdeckungsreisen in der Heimath. II. 4. Lausch, das Buch der schönsten Lieder und Volksmärchen. 5. Brandon, Les inventions merveilleuses I. 208–214
C. IV. Foß, Grundriß der Logik. [L. Ballauff in Varel] 214

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Berlin. Akademie für moderne Philologie, Sommersemester 1874 214–216
Freie Städte. Bremen. Uebersicht über die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Staatsschulen 216–217
D. Pädagogische Bibliographie . . . . . 217—223
E. Miscellen.
1. Die neuesten Schulprogramme (Wolfenbüttel, Breslau, Güstrow, Berlin, Kiel, Stettin.) 223
2. Abhandlungen in Zeitschriften 223–224

Ein Dr. ph., mit der fac. doc. in beiden alten Sprachen und der Mathematik auf Unterclassen, im Englischen bis incl. Secunda, im Deutschen, Französischen und der Religion auf alle Classen, mit bedeutenderen Nachstudien auch in anderen Disciplinen, als Schulmann amtlich und privatim warm empfohlen, sucht nach einem Studienaufenthalt in England und Frankreich eine anderweitige Lehrerstellung. — Die Adresse theilt mit Herr Prof. Langbein in Stettin.

Digitized by Google

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 3.

I. Abhandlungen.

Die selbstständige Thätigkeit der Schüler in den höhern Schulen.

Der Mangel an selbstständiger Thätigkeit der Schüler ist eine von den Schwächen in den höhern Schulanstalten, welche weder geleugnet noch auch mit den, außer der Schule liegenden, Einflüssen ganz entschuldigt werden kann. Directe Klagen der Lehrer, welche ihre Lehr-Aufgabe zugleich als eine erziehliche aufgefaßt haben, werden darüber vernommen, daß ein ausdauerndes und nachhaltiges Arbeiten aus freiem Antriebe der Schüler selten sei, und daß selbst den besseren unter ihnen der Lehrer mit seinem moralischen Gewichte durch ein controlirendes Notiznehmen von ihrem Thun zu Hülfe kommen müsse. Die in manchen Schulen schon herkömmlich gewordene Sitte, mit den Schülern in der Classe oder auch privatim gewisse Gebiete vor dem Abiturienten-Examen zu repetiren, kann doch fast nur darin ihren Grund haben, daß die Schule ihrem Zöglinge nicht einmal die Energie und Ausdauer zutraut, um Repetitionen, die etwa mondenlange Anstrengungen fordern, selbstständig zu vollenden, und daß sie darum ihm das Gebiet wieder stundenweise wie für Kinder zerlegt und durch Abhören der einzelnen Abschnitte den schwachen Willen unterstützt. Die andrer Orten in Prima wünschenswerth erschienenen Privat-Uebungen im extemporirenden Latein-Schreiben und Uebersetzen weisen darauf hin, daß den Schülern entweder der innere Antrieb oder auch die Kraft fehlt, durch eigene selbstständige Uebung solche Schwächen im Können zu beseitigen; die doch eben nicht seltenen Bemerkungen in den Schulzeugnissen, daß erst in der letzten Zeit, das heißt doch wohl mit dem Herannahen des Abiturienten-Examens, ein mehr eingehender Fleiß bemerkt worden sei, lassen der Vermuthung Raum, daß nur diese äußere Nöthigung die erhöhte Thätigkeit erzwungen habe. Außerdem will man auch an den Arbeiten der sonst wohlgeschulten Abiturienten doch öfters eine überraschende Schülermäßigkeit wahrgenommen haben, die sich nur selten und schüchtern einmal auf ein eigenes Gedankengebiet wagt, und in ihrer Reproduction des Mitgetheilten nicht einmal immer die selbstständige Verarbeitung erkennen läßt, wie sie auch in

der Handhabung der fremden Sprachen bei aller Correctheit in der niedern Grammatik sich fast ängstlich in dem engen Sprachvorrathe bewegt, den die Schulübungen geläufig gemacht haben, und damit eben den Mangel einer ausgedehnteren Beschäftigung mit den Classikern verräth. Die besseren Studenten klagen wohl darüber, daß sie trotz hodegetischer Anweisungen ein Jahr und darüber sich in ganz nutzlosen Versuchen hätten ergehen müssen, bevor sie nur gelernt, wie man seine Studien auf irgend einem Gebiete zweckmäßig anlegen müsse, um zu einer sichern und selbstständigen Beantwortung irgend einer selbstgestellten wissenschaftlichen Frage zu gelangen. Das sich Beschränken vieler Studirenden auf die Brodcollegia, der Mangel der Theilnahme an Collegien, für welche das Gymnasium ein nachhaltiges Interesse angeregt haben sollte, das Nachlassen im Studium der Philosophie, die Nothwendigkeit von Seminaren und Repetitorien und Examinatorien aller Art auf den Universitäten: dies Alles beweist hinlänglich, daß dem Unterrichten in den Schulen die erziehliche Wirkung fehlt, welche ihre sogenannten reifen Schüler auch dafür reif gemacht hätte, ohne Nöthigung, Zwang, Stütze und Hülfe selbstständig die weitere wissenschaftliche Bahn zu beschreiten und sie nach Maßgabe der geistigen Kraft zu durchwandern. Die Schulen sind nun freilich sehr geneigt, die sie nur zu nahe angehenden Erscheinungen in dem Geistesleben der Schüler, Studenten und literarisch gebildeten Männer zwar nicht wegzuleugnen, aber doch mit den mächtigen Einflüssen des socialen Lebens, über und gegen welche sie keine Macht hätten, hinlänglich zu entschuldigen; nur übersehen sie hiebei, daß die Welt zu allen Zeiten schon ihre verführerischen Reize gehabt und mit denselben ihren Einfluß auf die Jugend geübt hat, und daß, wenn in der That das heutige Leben der Welt verlockender und zerstreuender als sonst wohl für die Jugend sein sollte, darin eben eine um so ernstlichere Mahnung für die Schulen liegt, nun ihrerseits desto anlockender und sammelnder die Jugend an sich zu ziehen und zu fesseln, in derselben von Innen heraus eine desto stärkere Kraft anzubauen, welche den Einwirkungen des nach Aeußerlichkeit drängenden socialen Lebens zu widerstehen vermag, und ihr einen Geschmack an einem ernsten und freien Geistesleben anzulehren und anzuüben, welcher die flüchtigeren und niedern Genüsse der Geselligkeit richtig beurtheilt und deren Lockungen und Fesseln abweist. Daß aber dieses Ziel nur dann erreicht sein kann, wenn es gelingt, Kraft, Neigung und Befähigung zum selbstständigen Arbeiten der

Schüler geübt und in der Schule anerzogen zu haben, darüber ist unter den Pädagogen eben kein Zweifel, wie das die immer von Zeit zu Zeit wieder angeregte Frage nach der Selbstbeschäftigung der Schüler, die mannigfaltigen, einsichtsvollen und umfassenden Vorschläge zur Beantwortung und die verschiedenartigen Versuche zur thatsächlichen Lösung derselben hinreichend darthun. Nur das Wie der Lösung des Problems und der Umfang, nicht die Berechtigung und Wichtigkeit der Forderung ist streitig, wie das aus den vielerlei Vorschlägen, deren keiner irgend welche allgemeinere Anerkennung gefunden hat, nur zu bestimmt hervorgeht.

Die am weitesten greifende, gleichsam ideale, Ansicht über den Umfang der anzubahnenden Selbstthätigkeit der Schüler fordert, daß dieselbe in der That eine **freie** werde, welche in selbstgestellten Aufgaben nach selbstgestecktem Ziele mit eigener Kraft strebt, und sich an der Lösung selbst gewählter Probleme auf eigene Hand versucht, welche somit neben der Schule frei hergeht, sich die Zeit von den Erholungsstunden und Ferien abmüßigt, und in dem mehr productiven Arbeiten eine Erfrischung und Entschädigung findet; welche aber auch, wenn sie rechter Art ist, in dem richtigen Gefühle eines schülerhaften und dem gereiften Manne gegenüber stümperhaften Thuns sich eher still birgt als schaustellerisch vor den Lehrer tritt, und darum wohl gar durch ein irgend wie unvorsichtiges Einmischen eines Lehrers nicht selten gestört wird. — Wie gewiß dieses Ziel als ein ideales hingestellt werden sollte, und wie gewiß die Mattigkeit des Geisteslebens, dessen Eingangs gedacht ist, nur in dem Maße beseitigt werden wird, in welchem man die Schüler für solche Thätigkeit gereift hat, so vollberechtigt ist der Einwand dagegen, daß zu einem solchen Schülerthun weder die heutigen Schulforderungen Raum, noch die Ansprüche derselben Kraft genug übrig lassen; denn zu ihm gehört, wenn es Frucht tragen oder auch nur dauernd fesseln soll, nicht blos ein von wissenschaftlicher Liebe und Kraft gestützter Wille, sondern auch eine nur durch gewährte freie Zeit ermöglichte Vollendung irgend welcher Arbeit, denn ist dem wahrhaft gereiften Manne das Erstreben ausreichender Genuß, so bedarf die Jugend doch das Erstrebte als nährende Zukost. Ein nicht minder berechtigtes Bedenken gegen diese Forderung wird aus der zu fürch-

tenden Unzulänglichkeit und Unfruchtbarkeit solcher Schülerthat herzunehmen sein, denn die Jugend ist nur zu geneigt, lauter solche Fragen sich zu stellen, die der Mann durch eigenen Versuch als zunächst unlösliche Probleme aus dem Bereiche seines Suchens und Forschens zurückgestellt hat, denn sie wird vom nebligen Blau der fernen Höhen zu fruchtlosem Anlaufe verleckt, während der gereifte Mann sich mit sicherm Blicke den zwischenliegenden Hügel als erreichbares Ziel ersieht. So steht denn Zeit- und Kraftvergeudung, Verirrungen aller Art und schließlich auch Entmuthigung über die mancherlei vergeblichen Anläufe in Aussicht. Diese Gefahr, den erwünschten Zweck ganz zu verfehlen, ist um so wahrscheinlicher, je mehr man dem Jünglinge hier das zumuthet, was doch nur erst des Mannes ist.

Vielen und tüchtigen Pädagogen will daher aus diesen angeregten Bedenken und Erwägungen anderer Art die Betreibung der in Rede stehenden Angelegenheit nicht nur unräthlich, sondern unausführbar und nicht unbedenklich erscheinen. Es komme die Sache doch schließlich nur auf Mehrung und Steigerung der häuslichen Thätigkeit hinaus, und an diese seien durch die nach und nach immer höher gesteigerten Forderungen fürs Abiturienten-Examen die Ansprüche schon so hoch, daß die oft vernommene Klage über zu große Anspannung der Schülerkräfte als eine nicht ganz ungerechtfertigte anerkannt werden müsse, und bei dem Stande der Dinge ohnehin kaum ganz behoben werden könne. Die Schule, welche sicher sein wolle, ihre Schüler zu dem vom Staate geforderten, von den Schülern und deren Eltern gewünschten, von den Lehrern zu erstrebenden und auch sie selber ehrenden Ziele zu führen; die Schule habe keine Zeit zu verlieren, könne für freies geistiges Ergehen den Zöglingen nur wenig oder gar keinen Raum gestatten, dürfe nicht ohne ernste Bedenken von den Schülern unter solchen Umständen noch ein Mehr fordern. Dazu komme noch die solchen freien Schülerarbeiten mehr oder minder anhaftende Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit, deren nachweisbar geringe Frucht für gründliches Wissen und ernstes Nachdenken, die in ihnen sich kundgebende Loslösung von der Leitung und strengen geistigen Zucht des Schulunterrichtes, die allmälige Entwöhnung von der ernsten pflichtmäßigen Arbeit und die Gefahr einer Ueberhebung und verfrühten

Selbstständigkeit. Dies Alles mahne zu großer Vorsicht und rechtfertige wohl die Ansicht, daß ein Schüler und Zögling von der Schule in der geistigen Zucht gehalten, und ein selbstständiges Studiren wie noch bisher immer der Universitätszeit vorbehalten werden müsse. Ohnehin dürfe man sich überzeugt halten, daß die Schule, welche am zweckmäßigsten die Zeit und Kraft der Schüler mit ihren Aufgaben vollauf in Anspruch nimmt, und dadurch die Zöglinge, an ihrer Hand schwierige Wege zu gehen und ernste Arbeiten auszuführen, genöthigt und gewöhnt hat, auch am besten und sichersten Kraft, Befähigung und Neigung zu selbstständiger Thätigkeit in ihren Schülern geweckt und gestärkt haben werde. — Wie viel Wahres hierin auch sein möge, so wird doch damit die Thatsache nicht behoben, daß von vielen Schulen viele reife Schüler aus solcher Geisteszucht entlassen werden, die den Schlußsatz nicht rechtfertigen. Schwerlich sollen auch und dürfen die Abiturienten-Reglements die Entwicklung der Didaktik und Pädagogik in solche Fesseln und Banden schlagen, daß es nicht mehr erlaubt sein sollte, ein Anderes anzustreben, wenn wohl überlegte Ansicht dies als ein Besseres erkannt hat und rechtfertigen kann. Schwerlich soll und darf eine Schule das höchste Ziel ihrer Aufgabe darin erkennen und darin enden lassen, ihre Schüler nach den Forderungen eines Reglements reif gemacht zu haben. Schwerlich soll, kann und darf ein Reglement durch den geforderten Umfang des Wissens der Intensität und dem Erziehlichen des Lehrens irgend welche Schranken oder Hemmnisse bereiten, und wenn es doch geschähe, d. h. wenn das Gewinnen des befohlenen Wissens-Umfanges und der vorgeschriebenen Fertigkeit im Können alle Lehr- und Uebungswege, welche der erziehliche Unterricht zu betreten für unerläßlich erachten muß, unbetreten zu lassen erheischen sollte, dann ist es Sache und Pflicht der Pädagogik, um des Gewissens willen gegen solch ein Reglement die Stimme zu erheben. Was nun aber gar die Ansicht anlangt, nach welcher die Schule ihre Schüler bis zum Schlusse in straffer geistiger Zucht behalten und sie dadurch am besten für die akademische Freiheit — in dem wahren Sinne genommen — vorgebildet haben will, so muß diese als entschieden falsch bezeichnet werden. So wenig eine geistige Entwicklung Absätze, sondern nur einen continuirlichen Fortschritt kennt, so wenig kennt die Erziehung solche Absätze und Stufen.

Es ist für beide, Unterricht und Erziehung, ein gleich grober Fehler oder Irrthum, einen principiellen Abschnitt zwischen Schule und Universität oder Unselbstständigkeit und Selbstständigkeit zu machen oder auch nur statuiren zu wollen. Dieser Irrthum ist so grober Art, daß man bei dessen Behauptung unwillkürlich an die Bequemlichkeit im souveränen Schulregimente, an die schulmeisterliche Besorgniß vor geschwächter Amts-Auctorität, an ein Aufgeben höherer Verantwortlichkeit gegenüber der Gerechtigkeit vor dem Gesetze, an eine Furcht vor Publicum und Controle, ja an eine Behütungs-Didaktik denken möchte, welche, wie die Behütungs-Zucht die moralischen so die geistigen Kräfte der Jugend vor jedem selbsteigenen Wagniß bewahren will und doch sich einbildet, sie habe die an ihrem Gängelbande Geleiteten zu irgend welchem selbstständigen Vermögen herangebildet. Es ist das doch eben die Aufgabe aller Pädagogik, sich selber in dem Zöglinge aufgehoben zu haben; wie kann sie nun den Zögling zur freien Thatkraft gebildet haben, wenn sie keine freie That gestattete. Dieser Irrthum ist eben als solcher durch das Eingangs dargestellte Ergebniß des Unterrichtens erwiesen. Weil man aus den Schulen die Uebergangsbrücke zu der sich selbst bestimmenden Freiheit des akademischen Studiums weggeschulmeistert oder wegreglementirt oder wegcontrolirt hat, so hat man diese Brücke mit den Repetitorien-, Examinatorien- und Seminarien-Hölzern auf der Universität wieder herrichten, d. h man hat die Universitätssäle zum Theil in Schulstuben verwandeln müssen, so daß denn auch — es ist nicht zu viel gesagt — die Universität nur zu Viele liefert, welche wie entlassene Schüler von ihr scheiden, die denn auch nach bestandenen Examinibus die Wissenschaft wie jene an Brodcollegien so sie am Brodkorbe des Amtes erhenken.

Zwischen diesen beiden zu äußerst stehenden Ansichten haben sich zwei gleichsam vermittelnde gebildet. Die der erstern am meisten verwandte geht dahin, daß einem Schüler so viel Raum an Zeit und Kraft gelassen, er so weit befähigt und an Willen und wissenschaftlichem Interesse gekräftigt werden müsse, daß er gemäß den von der Schule gegebnen Anregungen über diese und jene hingeworfene Frage weiter nachdenke und ihr in Schülerweise nachforsche; eine im Unterrichte eingeleitete Lectüre auf eigene Hand weiter verfolge, das nur in Grundzügen mitgetheilte Material sich in seiner Weise erweitere,

das vereinzelt und zerstreut Mitgetheilte ordne resp. ergänze, auf eigenen Antrieb das leicht Vergessene durch Repetition auffrische, in dieser und jener Fertigkeit sich durch eigene Uebung vervollkommene 2c. und daß er zu allem diesem Thun nicht erst Antrieb und Auftrag von der Schule erwarte oder gar eine Controle fürchte.[1]

Wie niedrig dieser Anspruch auch stehen, wie eng er sich auch der Schule anschließen, wie selbstverständlich er sich auch anhören mag: vielen Männern der Praxis, welche das Erreichbare an dem Vorhandenen, und das Erstrebbare nach den gegebenen Verhältnissen in verständigem Sinne bemessen, geht auch diese Forderung noch zu weit Die Schule hat nicht so viel Raum und kann ihn nicht gewähren, sagen sie. Nur wenige und nur die besten Schüler kommen bei einem schneller fassenden und arbeitenden Geiste zu solchem Thun; die große Mittelclasse — sie können es aus der Erfahrung darthun — kommt nicht so weit, und würde gewiß noch weniger wie heute erreichen, wenn die Schule nicht hinter ihr wachend und treibend stände. Wie nun einmal heute die Sache factisch liegt, kann die Schule nicht mehr erreichen, als etwa eine Privatlectüre der Schüler einzuleiten, ihr einigen Raum zu gestatten, sie von Zeit zu Zeit zu controliren und dadurch immer wieder anzuregen, und möglichst solche Schulaufgaben zu stellen, welche dem Schüler einen eingehendern häuslichen Fleiß entweder abnöthigen oder ihn zu demselben doch veranlassen. Man werde immerhin schon ein Großes erreicht haben, wenn man den Schüler zu derjenigen häuslichen Thätigkeit vermocht hat, welche für die bestimmten einzelnen Schulaufgaben behufs einer befriedigenden Lösung derselben zu einem freiwilligen Nachlesen, Vergleichen, Repetiren, genaueren Erwägen des Erlernten, resp. Gelesenen schreitet, ohne daß die Schule diese fruchtbare Nebenarbeit erzwingen, deren Vorhandensein sie aber an jeder einzelnen Arbeit erkennen, controliren und würdigen kann. — Daß dies nicht die selbstständige Thätigkeit ist, um die es sich hier handelt, leuchtet von selbst ein. Sie ist und bleibt eine von der Schule geleitete und mehr oder minder gebotene. Außerdem wird hiemit einerseits nur ein Mehr von häuslichen Schulaufgaben und zwar von solchen zu den vorhandenen

gebracht, mit denen man es erklärtermaßen nicht so genau wie mit den andern von Seiten des Lehrers, also auch nicht von Seiten des Schülers nehmen will, mit denen man also ein oberflächliches Arbeiten unter die Lehrer-Autorität stellt und somit gleichsam sanctionirt. Andrerseits wird hiemit nur der Umfang der einzelnen Schulaufgaben erweitert, welche umfänglichere Arbeit immer nur — hier rede auch einmal Erfahrung — von solchen Schülern geleistet wird, die bereits zu einer selbstständigen Thätigkeit gelangt sind. Es dürfte demnach die Meinung, auf diese Weise das in Rede stehende Problem auch nur annähernd gelöst zu haben, auf einer Selbsttäuschung beruhen, welche nicht gewahrt, daß einerseits mit dem Mehr an Arbeiten das zu erstrebende Ziel noch weiter hinaus gerückt ist, und daß andrerseits mit dem größern Umfange der Arbeiten eine Thätigkeit zur Voraussetzung genommen wird, deren Nichtvorhandensein eben beklagt wird.

So stehen denn Theorie und Praxis sich hier in einem eigenthümlichen Gegensatze gegenüber. Was jene, gestützt auf das in den Schulen Gewordene, beanspruchen zu müssen glaubt, das glaubt diese aus der gesetzlich gebotenen Wirklichkeit in den Schulen versagen zu müssen, wo jene frei lassen und frei machen will, da hält sich diese gebunden und zum Binden gezwungen. Wenn nun überall die Wirklichkeit über aller Theorie den Sieg davon trägt, so wird sie in der beregten Frage um so sicherer siegen, je weniger man mit einer Jugenderziehung Experimente machen darf, die die Gefahr des Mißlingens in sich haben, ja wohl gar nahe legen, und je unbestrittener der Erfahrungssatz eben ist, daß es unsern Schülern an der Selbstthätigkeit fehlt, und je voraussichtlicher ein Freilassen und Freigeben der Arbeitszeit den traurigen Erfolg haben würde, daß diese freie Zeit von der großen Mehrzahl der heutigen Schüler schwerlich im Sinne und Geiste der Schule verwandt werden würde. Ja man darf sogar sagen, daß die Ansicht der Praktiker längst schon gesiegt und mit ihrer Tüchtigkeit im Erzwingen reglementsmäßig reifer Abiturienten reiche Lorbeeren von allen Seiten her eingeerndtet hat, und noch täglich erndtet. Man darf aber auch Angesichts des Geisteslebens der so gereiften Jugend und der Universitäts-Zuchtmittel durch Stipendien-, Freitisch- 2c. Examina wohl eben nicht sonderlich über solchen Schulsieg triumphiren, sondern kann, ohne pessimistisch zu denken, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit vorhersagen, daß diese so gereiften Abiturienten nach und nach immer mehr des Schulmäßigen auf der Universität nöthig machen

werden, und daß es nach und nach in mehr wie einer Facultät Repetenten geben wird, die der academischen Freiheit durch's Examen helfen müssen. Das Reden von dieser Freiheit und das Brüsten mit ihr erhält dieselbe nicht, wenn diejenigen, welche sie genießen sollen, nicht dafür erzogen und gereift sind, sondern mit ihrem Hin- und Herschwanken Stecken und Stab zum Halten nöthig machen. Darum aber darf diese beregte Frage nicht ohne die ernstlichste Erwägung bei Seite gelegt und auch nicht blos von dem Katheder einer Schulstube aus erledigt werden, weil sie viel weiter greift als in den Schulplan. Sie berührt tief die Erziehung des gesammten höhern Beamtenstandes, so weit diese durch den Unterricht und dessen erziehliche Wirkung bedingt ist. Zugleich hat aber auch die vorstehende Darlegung der verschiedenen Ansichten über dieselbe wohl zur Genüge dargethan, daß — wenn die Selbstständigkeit eines geistigen Lebens bis zu einem höhern Grade als bisher schon auf der Schule gewonnen werden muß — mit einzelnen Vorschlägen, Einrichtungen und Anordnungen nichts gewonnen ist, und daß — wenn dieselbe heute im mindern Grade als wohl früher gewonnen wird — in dem Schulorganismus oder in der Schulmethode ein Mangel zu suchen sein wird, auf dessen Aufdeckung und Beseitigung mit Ernst Bedacht zu nehmen sein würde. Das Auffinden aber und Beseitigen des Mangels wird so wenig das Werk eines Einzelnen oder auch nur Einer Lehrergeneration sein, wie der Eintritt desselben gewiß nicht von einem Zeitmomente her datirt oder von einzelnen Anordnungen abgeleitet werden kann. Er hat sich eben allmälig und unvermerkt eingeschlichen, denn jedes menschliche Streben birgt in sich seine Schwächen. Darum können auch zunächst nur Fragen und Andeutungen darüber aufgestellt werden, wo vielleicht der Grund des Uebels und die Mittel oder Wege zur Beseitigung oder Umgehung desselben zu finden sein möchten. Solche Fragen mögen hier einige andeutungsweise einen Platz finden.

Ob man nicht vielleicht in der Behandlung des fremdsprachlichen und namentlich des alt-classischen Unterrichtes dem Formalen gegenüber dem, in diesen Sprachen niedergelegten und durch dieselben zu gewinnenden, Realen mit oder wider Absicht eine zu große Bedeutung beigelegt und von ihm eine Wirkung auf das Geistesleben hofft, die man sonst wohl von dem Idealismus überhaupt erwartete?

Ob wohl der wichtige grammatische Unterricht in der Schule auf der rechten Stelle in ihr steht, und ob die so ihm angewiesene unge-

hörige Stelle nicht auch hat zu einer ungerechtfertigten Ausdehnung und Behandlungsweise desselben führen müssen?

Ob das berechtigte Streben nach einem Können und die dadurch hervorgerufene, an sich löbliche Bemühung um erleichternde Methoden nicht hin und wieder zu einem Erringen von Fertigkeit und damit zu einem mechanischen und mechanisirenden Thun geführt und so in die Anlage des Unterrichtes im Großen und in die Methode im Einzelnen Fehler gebracht hat, die dann nicht ohne schädliche Nachwirkung haben bleiben können?

Ob wohl überall in dem Unterrichte und immer an der rechten Stelle das Mittheilen wissenschaftlicher Ergebnisse und dem gegenüber das Erwerben und das sich Gewinnen-Lassen gewisser Erkenntnisse und Kenntnisse von Seiten der Schüler in das rechte Gleichgewicht gebracht, oder dies letztere Moment überhaupt schon oder in der rechten Weise zur Anerkennung und Geltung gekommen ist?

Ob wohl die Frage schon mit völliger Würdigung ihrer tiefen Bedeutung erhoben resp. beantwortet ist, wie ihrer Viele, die nach einander und neben einander auf dieselben Jugendgeister mit gleichem Anrechte und gleicher Auctorität einwirken sollen, innerlich geeint sein müssen oder so geeint werden können, daß sie sich in ihren Wirkungen nicht gegenseitig stören, hemmen und dadurch Schaden anrichten?

Ob die durch die tüchtige und tiefe, aber doch darum meist einseitige Bildung der Lehrer bedingte Stellung eine solche sein und werden kann, daß das dadurch wider besseres Wissen und Wollen herbeigeführte Fachlehrer-System aufgehoben, das dem Schüler gegenüber behauptete und strenge aufrecht erhaltene Classen-System in dem Geistesleben der Anstalt zu einer Wahrheit werden, und so das Wesen und die Bedeutung einer Concentration des Unterrichts begriffen und in dem Unterrichte zur Geltung gebracht werden kann?

Ob nicht vielleicht auch die hier beklagte Unselbstständigkeit in dem geistigen Streben der Schüler sich schon unvermerkt mit den aus diesen Schulen hervorgegangenen Lehrern hie und da auf den Lehrstuhl gesetzt hat?

Ob nicht etwa auch die zu stark betonte formale Seite und die hierin zu erstrebende Fertigkeit den Lehrern nach und nach eine sonst nie gekannte Correctur-Last aufgebürdet hat, die ihnen bei der nicht genug gehemmten Ueberfüllung der Schulclassen und bei der nur zu oft noch nöthigen Arbeit um Brod alle freie Zeit nicht nur für selbst-

ständiges Weiterstudiren, sondern selbst für solche Präparationen auf die einzelnen Unterrichtsstunden oder geschweige ihr ganzes Unterrichtsverfahren raubt, welche allein so befruchtend und belebend auf die Schüler zu wirken im Stande sind, daß in ihnen Neigung zu und Freude an ernstem geistigen Streben sich entwickelt?

Ob nicht in der praktischen Pädagogik die Regierung lediglich in der Schulzucht aufgegangen, ja der Begriff derselben kaum verständlich geblieben ist, so daß auch sie in Verbindung mit der geistigen Zucht, in welcher der Zögling bis zum letzten Schritte aus der Schule erhalten werden soll, wesentlich zu dem hier in Rede stehenden Uebel mitwirken möchte?

Welche Antworten der Fragesteller im Sinne und zwar eher gehabt hat als die Fragen, das wird sich auch durch die feinsten Redewendungen nicht verhüllen lassen und sollte auch durch die Frageform nicht umhüllt werden. Diese Form wurde auch nicht gewählt, um etwa einem, durch directe Behauptungen voraussichtlich erregten, Anstoße und Mißfallen auszuweichen, sondern lediglich um anzudeuten, daß die Darlegung der Begründung nachfolgen solle, und zugleich andere Pädagogen zur Mitforschung zu veranlassen, damit doch, wenn die angedeuteten Anschauungen über die factischen Verhältnisse und die vorschwebenden Erklärungsgründe derselben also wie Frage so Antwort einer Prüfung unterstellt würden, zugleich eine eingehende Prüfung des Schulthuns dadurch herbeigeführt und so das wahre Wesen des Mangels und die rechten Mittel seiner Behebung zum Segen für Viele gefunden werden möchten. Oder sollte auch das überflüssig sein? Sollte wirklich das Schulwesen sich unterscheiden von allen andern menschlichen Werken und Institutionen, deren jede doch in ihrer Vollkommenheit wie jede menschliche Tugend die Sünde in sich birgt? Wer die Dogmengeschichte der Pädagogik und insbesondere der Methodik näher kennen gelernt, die reichen Wechsel der Meinungen und Versuche auf diesem Gebiete beobachtet und erfahren, und die nicht selten tief eingreifenden Schulorganisationen sich gegenseitig verdrängen gesehen hat, der darf wohl den Zweifel wagen, ob das heute Gültige und Anerkannte als das nunmehr Vollkommene und Unverbesserliche könne angesehen werden, dem wird man aber auch wohl diese aufrichtige Versicherung glauben, daß er am wenigsten seine Ansichten für endgültige hält, sondern mit deren Aeußerung nur einen Beitrag

für die weitere Entwicklung der Schul-Pädagogik zu geben beabsichtigt.
D. A. u. d. F. B.

Verhandlungen über das Ressort-Verhältniß der in Düsseldorf zu begründenden (höheren) Bürgerschulen.

Düsseldorf, den 26. September 1872.

An das Königliche Provinzial-Schulcollegium in Coblenz.

Auf unseren gehorsamsten Bericht, betr. die Genehmigung zur Berufung des Vorschullehrers Steinhoff an eine hier neu zu begründende Bürgerschule, hat das Königl. Provinzial-Schulcollegium unter dem 12. v. Mts. (Nr. 3020 S. C.) erwidert, daß es mit dem Curatorium die Errichtung einer derartigen Anstalt nur für wünschenswerth halten könne, daß jedoch diese Errichtung sowie die Genehmigung zur Berufung von Lehrern an die neue Schule seinem Geschäftskreise fremd sei.

Solche Entscheidung ist jedenfalls nur dadurch hervorgerufen worden, daß wir es unterlassen hatten, den Plan der hier neu zu begründenden Bürgerschulen vorzulegen.

Seitdem ist dem Königl. Provinzial-Schulkollegium theils durch das zu Michaelis l. J. veröffentlichte Progamm der hiesigen Realschule 1. O., theils durch den Bericht des mitunterzeichneten Directors Ostendorf vom 8. September, betr. Veränderungen der für die Realanstalten geltenden Bestimmungen, bekannt geworden, daß es sich bei der Begründung von Bürgerschulen in unserer Stadt keinesweges, wie aus dem Namen wohl geschlossen werden konnte, um erweiterte Elementarschulen handelt, deren Beaufsichtigung allerdings zum Geschäftskreise der hiesigen Königl. Regierung gehören würde.

Was wir errichten wollen, sind Mittelschulen von sechs Klassen mit je einjährigem Cursus, welche für die Aufnahme in die unterste Klasse genau dieselben Vorkenntnisse verlangen, die für die Aufnahme in die Sexta einer Realschule 1. O. oder eines Gymnasiums vorgeschrieben sind, und welche sich für die Schüler der obersten Klasse etwa dasselbe Ziel stecken, das der Stadtschulrath von Berlin, Herr Dr. Hofmann, in seiner bekannten Denkschrift den für die Landeshauptstadt

projectirten Mittelschulen gesteckt hat. Ihre Abiturienten würden also namentlich Folgendes erreicht haben müssen, bez. nachzuweisen haben:

Im Deutschen die Befähigung, über einen Gegenstand des gewöhnlichen Lebens oder des Schulunterrichtes einen grammatisch richtigen, wohl disponirten und in angemessener Sprache geschriebenen Aufsatz anzufertigen, sowie auch sich mündlich zusammenhängend auszusprechen, ferner eine aus eigener Lectüre geschöpfte Bekanntschaft mit entsprechenden klassischen Werken;

im Französischen die Befähigung, leichtere Schriftsteller, namentlich Geschichtschreiber, ohne Vorbereitung in ein befriedigendes Deutsch zu übersetzen, deutsche Texte von nicht zu großer Schwierigkeit in ein grammatisch richtiges Französisch zu übertragen und sich über Gegenstände des gewöhnlichen Lebens mündlich und schriftlich auszudrücken;

in der Geschichte eine allgemeine Uebersicht des ganzen Gebietes und eingehende Kenntniß der deutschen und preußischen Geschichte;

in der Geographie eine allgemeine Kenntniß der physischen Verhältnisse der Erdoberfläche und der politischen Ländereintheilung, genauere Bekanntschaft mit den Hauptstaaten, ihren Handelsbeziehungen und Colonien, und die Befähigung, von den Umrissen der wichtigsten Länder, sowie von wichtigen Gebirgen und Flüssen aus dem Gedächtniß Zeichnungen zu entwerfen;

in den Naturwissenschaften eine aus eigener Anschauung und Beobachtung geschöpfte eingehende Bekanntschaft mit der Zoologie und Botanik, Uebung im Selbstbestimmen der Pflanzen, einige aus Beobachtungen und Versuchen entwickelte mineralogischen und chemischen Kenntnisse, welche für das praktische Leben von Wichtigkeit sind, endlich Bekanntschaft mit den wichtigeren physicalischen Erscheinungen, die sich im täglichen Leben der Beobachtung darbieten, sowie auch mit den wichtigeren und leichter zu erklärenden physicalischen Experimenten;

in der Mathematik Kenntniß der Planimetrie und Stereometrie, letzterer jedoch mit Ausschluß der runden Körper; Uebung im Lösen von Aufgaben aus diesen Gebieten; Fertigkeit im Rechnen mit Summen, Differenzen, Producten, Quotienten, Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, sowie in dem Ansatz und der Auflösung von Gleichungen ersten und leichten Gleichungen zweiten Grades; Uebung in sämmtlichen Rechnungen des gewöhnlichen Lebens.

Unsere Bürgerschulen werden also einen ebenso langen Cursus haben, und an ihre Abiturienten theils höhere, theils niedere, im Durch-

schnitt aber ebenso hohe Anforderungen stellen wie die s. g. „höheren Bürgerschulen“.

Letztere nun und die ihnen ähnlichen Anstalten stehen in den neu gewonnenen preußischen Provinzen fast sämmtlich unter den Königl. Provinzial-Schulcollegien; in den älteren Provinzen sollen sie, soweit uns bekannt ist, ebenfalls in den Geschäftskreis derselben Behörden übergehen, und sind in mehren schon in denselben übergegangen.

Eine gleiche Stellung müssen wir auch für unsere neu zu begründenden Bürgerschulen wünschen.

Das Königl. Provinzial-Schulcollegium selbst hat die Begründung solcher Anstalten als etwas Heilsames anerkannt. Wir sehen in dem Plan einer Erweiterung unseres städtischen höheren Schulwesens durch Errichtung von Schulen mit einfacherem Lehrplane neben der Realschule 1. O. etwas für Düsseldorf durchaus Nothwendiges. Dieser ganze Plan aber ist undurchführbar, wenn ein Theil unserer höheren Lehranstalten unter der Königl. Regierung stehen soll, während die Realschule 1. O. zum Ressort des Königl. Provinzial-Schulcollegiums gehört.

Dem Königl. Provinzial-Schulcollegium ist nicht unbekannt, daß es bei dem jetzigen Mangel an Candidaten des höheren Schulamtes, namentlich für neuere Sprachen und beschreibende Naturwissenschaften, überhaupt schon schwer genug hält, für andere Realanstalten als vollständige Realschulen 1. O. geeignete Lehrer zu gewinnen. An Realanstalten aber, die nicht zum Ressort einer eigentlichen Schulbehörde gehören, gehen vollends nur solche akademisch gebildeten Lehrer, die entweder zu unfähig sind, um eine anderweitige Stellung zu erlangen, oder die, durch ihre Verhältnisse gezwungen oder durch ein hohes Gehalt gelockt, in ihrer Stellung an einer solchen Schule eine Durchgangsstellung sehen, die sie sobald als möglich mit einer anderen zu vertauschen gedenken. Daher kranken fast alle jene Realanstalten, welche unter den Königl. Regierungen stehen, an der Mangelhaftigkeit ihrer Lehrer-Collegien.

Bei dem Lehrer Steinhoff, als einem seminaristisch gebildeten Lehrer handelt es nun allerdings sich nicht um die Ressort-Verhältnisse der neuen Schule. Aber wer soll die Direction derselben übernehmen, wenn sie unter die Königl. Regierung gestellt wird? Nach dem in den städtischen Behörden besprochenen Plane sollte dies der Director der Realschule 1. O. bis zu dem Augenblicke, wo die Anstalt durch Hin-

zufügung der obersten Klasse vollendet dastehen würde. Dies kann natürlich nur stattfinden, wenn die Anstalt zunächst, obschon als selbständige Schule, mit der Realschule 1. O. verbunden bleibt. Wird sie, durch Verweisnng in ein anderes Ressort, von derselben getrennt, so muß sofort auch ein besonderer Dirigent für die neue Anstalt gewählt werden. Dies legt nicht allein der Stadt eine ganz unnöthige Ausgabe von mindestens zwölfhundert Thalern jährlich auf, sondern gefährdet auch die Entwickelung der ganzen Schule: der besondere Dirigent wird sofort geneigt sein, der Realschule 1. O. Concurrenz zu machen und die Grenzen des für seine Schule vorgesehenen beschränkten Lehrplanes zu überschreiten.

Dazu kommt noch ein weiterer Umstand, der wieder für die städtischen Finanzen von erheblicher Wichtigkeit ist. Bei der Realschule 1. O. werden im Laufe der nächsten zwei Jahre noch mindestens drei neue Lehrerstellen begründet werden müssen. Welchen Einfluß jedoch auf die Frequenz jener Anstalt die Begründung anderer höheren Lehranstalten in Düsseldorf allmählich ausüben wird, läßt sich noch keinesweges übersehen: es ist sehr wohl möglich, daß die neuen Lehrkräfte nur für einige Jahre nothwendig sind. Berufen wir die Lehrer aber in feste Stellen an der Realschule — und auf eine andere als feste Anstellung läßt sich gegenwärtig kein tüchtiger Schulmann ein —, so muß die Stadt sie auch dann besolden, wenn ihre Wirksamkeit für die Realschule 1. O. nicht mehr nothwendig ist, folglich $3 \times 1050 = 3150$ Thaler jährlich unnöthigerweise ausgeben. Deshalb beabsichtigen wir, die neuen Lehrer nicht für die Realschule 1. O. allein, sondern für die höheren Schulen der Stadt Düsseldorf überhaupt zu berufen — was wiederum nur möglich ist, wenn dieselben sämmtlich zu Einem Ressort gehören.

Eine Verweisung der zunächst zu begründenden Bürgerschule in das Ressort der hiesigen Königl. Regierung würde demnach einerseits die gesammte Entwickelung des städtischen höheren Schulwesens auf das äußerste gefährden, anderseits die Stadt in die Lage bringen, eine Reihe von Jahren hindurch vielleicht über viertausend Thaler jährlich zu verschwenden.

Aus allen diesen Gründen bitten das Königl. Provinzial-Schulcollegium wir ganz gehorsamst:

dasselbe wolle die Beaufsichtigung der hier zu begründenden Bürgerschulen überhaupt, oder doch zunächst wenigstens auf so lange über-

nehmen, als diese noch keine vollständigen und selbständigen Anstalten sind, sondern nur aus Nebenklassen zur Realschule 1. O. bestehen;

oder anderseits, wenn es dazu nach den bestehenden Instructionen nicht berechtigt zu sein glaubt, die ganze Angelegenheit geneigtest der Entscheidung des Herrn Cultus-Ministers unterbreiten.

Im Falle, daß erstere Bitte Genehmigung findet, werden wir unser gehorsamstes Gesuch um Bestätigung des 2c. Steinhoff als Bürgerschullehrer nebst den Anlagen wieder einsenden. Falls die Entscheidung des Herrn Cultus-Ministers eingeholt werden muß, bitten wir, uns davon geneigtest benachrichtigen zu wollen, was für Aktenstücke wir zur Begründung unseres Wunsches noch beizufügen haben.

Das Curatorium der Realschule 1. O.

Coblenz, den 8. October 1872.

Auf die Eingabe des Curatoriums vom 26. v. Mts. Nr. 6133 I. erwiedern wir vorläufig, daß wir zwar nicht verkennen, daß erhebliche Gründe für die Ueberweisung der dort zu gründenden Bürgerschulen in unsern Geschäftskreis geltend gemacht werden können, daß uns aber keine maßgebende Bestimmung zugegangen ist, durch welche wir uns berechtigt finden könnten, eine derartige Ressortveränderung herbeizuführen. Wir haben indeß der Königl. Regierung daselbst die Eingabe vom 26. v. Mts. mitgetheilt und dieselbe um Aeußerung über dieselbe ersucht.

Königliches Provinzial-Schulcollegium.
gez. v. Bardeleben.

An das Curatorium der Realschule zu Düsseldorf.

Coblenz, den 4. December 1872.

Im Verfolg unseres Schreibens vom 8. October d. J. Nr. 4049 theilen wir dem Curatorium mit, daß die von des Herrn Ministers Falk Excellenz unter dem 15. October d. J. erlassenen „Allgemeinen Bestimmungen" Seite 14 fg. die neben den Volksschulen eines Orts bestehenden Mittelschulen ausdrücklich dem Ressort der Königl. Regie-

rungen zuweisen, und wir nicht in der Lage sind, in ein Aufsichts-verhältniß zu den dort zu errichtenden Bürgerschulen treten zu können.

Königliches Provinzial-Schulcollegium.
gez. Landfermann.

An das Curatorium der Realschule zu Düsseldorf.

Darauf reichte das Curatorium unter dem 27. Juni 1873 dem Herrn Unterrichts-Minister einen Recurs ein, welchem er folgende Denkschrift des Directors der Realschule beifügte:

In Düsseldorf besteht neben dem Königlichen Gymnasium eine von der Gemeinde unterhaltene Realschule 1. O. Diese Anstalten haben dem Bedürfniß schon seit lange nicht mehr vollständig genügt, und genügen ihm, je mehr Düsseldorf sich entwickelt, desto weniger. Die parallelen Coetus der Sexta und Quinta, sowie theilweise auch der Quarta sind in beiden Schulen überfüllt, und doch muß jährlich eine Anzahl Knaben, die um Aufnahme nachsucht, wegen Mangels an Raum zurückgewiesen werden. Die städtischen Behörden verkennen daher die Nothwendigkeit nicht, neue höhere Schulen zu begründen. Dies können zweckmäßigerweise weder Realschulen 1. O., noch Gymnasien sein. Die Statistik unserer Realschule 1. O. zeigt, daß mehr als siebzig Procent der in Sexta aufgenommenen Schüler nur die Sexta, Quinta oder Quarta, höchstens noch die Unter-Tertia durchmachen. Von den übrigbleibenden kaum dreißig Procent begnügen sich drei Viertel mit dem Zeugniß für den einjährigen Dienst und verlassen also die Schule mit der Reife für Ober-Secunda. In dem Gymnasium sind, wie es scheint, die Verhältnisse wenigstens ähnlicher Art.

Nun läßt sich gewiß nicht verkennen, daß diejenigen, welche von einer Realschule 1. O. oder einem Gymnasium nur untere Klassen bis zur Quarta oder Unter-Tertia besuchen, aus denselben keine irgendwie abgeschlossene und daher haltbare und fruchtbare Bildung mit ins Leben nehmen. Im Gegentheil ist es auch vom Königl. Ministerium zu wiederholten Malen ausgesprochen worden, daß es ebenso im Interesse solcher Knaben selbst, wie in dem der höheren Schulen liegen würde, wenn erstere, statt diese höheren Schulen zu besuchen, eine gute Volksschule durchmachten. Aber auch diejenigen, welche von der Unter-Secunda eines Gymnasiums oder einer Realschule 1. O. abgehn, werden

für die Lebensverhältnisse, in welche sie einzutreten pflegen, in keiner Weise zweckmäßig vorgebildet. Für den größten Theil des Wissens und Könnens, welches sie etwa auf dem Gymnasium bis zu jener Klasse hin erworben haben, gibt es in solchen Verhältnissen keine Anknüpfungspunkte; und da der Unter-Secundaner in seiner geistigen Entwickelung noch nicht weit genug fortgeschritten zu sein pflegt, um aus lebhaftem Interesse, ohne äußere Anregung, in den Gymnasialfächern fortzuarbeiten, so bleibt jene Masse von Wissen und Können ein todtes Kapital und geht bald genug wieder verloren. Eben so wenig erwirbt sich der Schüler, der eine Realschule 1. O. nur bis zur Unter-Secunda einschließlich besucht, auf dieser eine Bildung, worauf im Leben füglich weiter gebaut werden könnte. Jede wohleingerichtete Lehranstalt ist ein organisches Ganze; was in ihrer untersten Klasse gelernt wird, trägt seinen vollen Nutzen erst in der obersten Klasse; wer die Anstalt verläßt, ohne ihr Ziel erreicht zu haben, hat sich Bruchstücke von mancherlei Wissen, aber keine in sich abgeschlossene Bildung angeeignet. Der Unter-Sekundaner der Realschule 1. O. hat vom Lateinischen nicht so viel gelernt, um jemals wieder ein lateinisches Buch in die Hand zu nehmen; weil aber für das Lateinische ein großer Theil seiner Zeit und Kraft in Anspruch genommen wurde und werden mußte, so konnte er auch in keiner neueren Sprache so weit gefördert werden, daß er darin bereits mit Selbständigkeit weiter zu arbeiten vermöchte. Von den Naturwissenschaften sind nur die Zoologie und Botanik bis zu dem Punkte betrieben worden, daß man sagen könnte, der Schüler habe darin ein Ziel erreicht und stehe bis zu einem gewissen Grade auf eigenen Füßen. Von der Chemie und Physik hat er nur Anfänge gehabt; namentlich bricht er mitten im Cursus der Experimentalphysik ab. Auch in der Mathematik ist es, abgesehen von der Planimetrie, welche er ganz durchgenommen hat, überall bei Anfängen geblieben. Die Begründung einer zweiten Realschule 1. O. oder eines zweiten Gymnasiums, oder auch eines Progymnasiums wäre demnach hier durchaus nicht am Platze.

Weshalb es ebenso unzweckmäßig sein würde, hier etwa noch eine höhere Bürgerschule nach dem Plane der Unterrichtsordnung von 1859 zu begründen, darf nicht erst auseinandergesetzt werden: solche höheren Bürgerschulen sind ja eben nur Realschulen 1. O. ohne Prima.

Aber auch an die sogenannten Realschulen 2. O. mit einem sieben- oder achtjährigen Cursus knüpfen sich wesentliche Bedenken. Ich will

hier nur hervorheben, daß nach den statistischen Mittheilungen des amtlichen Centralblattes durchschnittlich nicht einmal zwei Procent ihrer Schüler das Ziel der Anstalt erreichen und sich der Abiturienten-Prüfung unterziehen, also mehr als acht und neunzig Procent aus ihnen ins Leben übergehen, ohne in ihrer Bildung einen gewissen Abschluß gewonnen zu haben.

Die reorganisirten Provincial-Gewerbeschulen übergehe ich hier ganz, weil ihre vielfachen erheblichen Mängel nur zu bekannt sind.

Was in unseren großen Städten, und so auch in Düsseldorf, Noth zu thun scheint, ist zweierlei. Einerseits muß, durch Ausdehnung und Ausgestaltung des Volksschulwesens, sowie durch Strenge bei der Aufnahme in höhere Schulen, nachdrücklich dahin gewirkt werden, daß jene zahlreichen Schüler, welche nur die unteren Klassen höherer Lehranstalten besuchen, in den Volksschulen zurückbleiben. Anderseits müssen Schulen für diejenigen begründet werden, welche nur eine allgemeine Vorbildung für das industrielle und kaufmännische Leben und mit dieser zugleich die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst suchen.

In ersterer Beziehung ist durch die Bestimmungen vom 15. October v. J. ein großer Schritt geschehen; und nachdem auf Grund derselben das Elementarschulwesen unserer Stadt theilweise umgestaltet ist, läßt sich erwarten, daß es binnen wenigen Jahren gelingen wird, unsere Realschule 1. O. von denjenigen Schülern größtentheils zu befreien, welche nicht in der Lage sind, auch ihre höheren Klassen zu besuchen. Um aber auch solche Schüler nach Möglichkeit von ihr fern zu halten, welche ihr übergeben werden, um das Zeugniß für den einjährigen Dienst zu erwerben und dann sofort die Anstalt zu verlassen, bedarf es, wie mir scheint, der Begründung von höheren Schulen, welche das Ziel, für das industrielle und kaufmännische Leben eine allgemeine Vorbildung und in Verbindung damit die Berechtigung für den einjährigen Dienst zu gewähren, mit Ausschluß jedes weiteren Zieles verfolgen, und daher, den in unserem Vaterlande geltenden Normen gemäß, einen sechsjährigen Cursus haben. Dieser Cursus müßte, damit dem Staate die nöthige Bürgschaft geboten würde, in sechs aufsteigenden Klassen, von denen schon die unterste den Charakter der höheren Schule an sich trüge, durchgemacht werden, und an seinem Schluß eine Abiturienten-Prüfung unter staatlicher Aufsicht und Leitung liegen, an welche die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst zu knüpfen wäre.

Daß es sich hierbei um etwas ganz Anderes handelt, als um Mittelschulen auf Grund der Bestimmungen vom 15. October 1872, liegt auf der Hand. Die hohe Bedeutung dieser Mittelschulen für kleinere Städte und ländliche Gemeinden ist gewiß nicht zu verkennen; in Düsseldorf jedoch würden solche Anstalten aus natürlichen Gründen entweder keine Schüler oder doch nur solche Schüler haben, welche von vorn herein nicht für eine höhere Schule bestimmt sind. Im Interesse letzterer aber werden — das glaube ich schon jetzt annehmen zu dürfen — in einem Theil unserer Elementarschulen, wie es auch in den Bestimmungen vom 15. October 1872 vorgesehen ist, die Oberklassen sich allmählich nach dem Plane für Mittelschulen gestalten.

Nach welchem Plane die neu zu begründenden höheren Lehranstalten, die ich am liebsten einfach Bürgerschulen nennen möchte, im wesentlichen organisirt werden sollen, ergiebt sich aus dem beiliegenden Programm, Seite 22 und 23, zu dessen Erläuterung ich noch eine weitere Schulschrift hinzufüge.

Um nun mit der Ausführung des Planes einen Anfang zu machen, hatte das Curatorium der Realschule im vorigen Sommer an das Königl. Provincial-Schulcollegium den Antrag gestellt, dasselbe wolle die Berufung eines Lehrers Namens Steinhoff an eine hier neu zu begründende Bürgerschule genehmigen. Das Provincial-Schulcollegium erwiederte unter dem 12. August v. J., daß es mit dem Curatorium die Errichtung einer derartigen Anstalt nur für wünschenswerth halten könne, daß jedoch diese Errichtung, sowie die Genehmigung zur Berufung von Lehrern an die neue Schule seinem Geschäftskreise fremd sei. Hierauf richtete das Curatorium unter dem 26. September v. J. an die vorgesetzte Behörde eine Eingabe, worin es die Gründe entwickelte, aus denen es ihm nothwendig erscheine, daß die neue Anstalt, namentlich für die nächsten Jahre, mit der Realschule 1. O. in einer organischen Verbindung und daher auch in denselben Ressortverhältnissen stehe. Eine Abschrift dieser Eingabe beehren wir uns ganz gehorsamst beizulegen. Das Königl. Provincial-Schulcollegium erkannte, wie aus der Anlage D. hervorgeht, unter dem 8. October 1872 an, daß erhebliche Gründe für die Ueberweisung der Bürgerschule in seinen Geschäftskreis geltend gemacht werden könnten, erklärte aber später, unter dem 4. December 1872, daß die unter dem 15. October 1872 erlassenen allgemeinen Bestimmungen, Seite 14 fg., die neben den Volksschulen eines Ortes bestehenden Mittelschulen ausdrücklich dem

Ressort der Königl. Regierungen zuweisen, und das Provincial-Schulcollegium nicht in der Lage sei, in ein Aufsichtsverhältniß zu den hier zu errichtenden Bürgerschulen treten zu können.

Das Königl. Provincial-Schulcollegium ging hierbei von einer Voraussetzung aus, welche das Curatorium schon durch seine Eingabe vom 26. September v. J. als irrig nachgewiesen zu haben glaubte: es verwechselte Anstalten, die neben den Volksschulen eines Ortes stehen und in denen die zwei oder drei unteren von fünf, bez. sechs Klassen nur denselben Unterricht wie die unteren Klassen dieser Volksschulen haben, mit Schulen, welche für die Aufnahme in die unterste von ihren sechs Klassen dieselben Kenntnisse und Fertigkeiten fordern, wie die Realschule 1. O. und das Gymnasium für die Aufnahme in die Sexta, und welche nun von vorn herein das Ziel einer höheren Lehranstalt verfolgen.

Was die städtischen Behörden in Düsseldorf begründen wollen, sind, kurz gesagt, im allgemeinen höhere Bürgerschulen ohne Latein. Dieselben würden wünschen, daß es gestattet wäre, in solche nur Eine neuere fremde Sprache hereinzuziehen, hierin dann aber die Schüler so weit zu fördern, daß sie zu einer befriedigenden Sicherheit und Fertigkeit gelangten. Man ist nämlich überzeugt, daß dies einerseits die allgemeine geistige Entwickelung der Zöglinge weit mehr fördert, als wenn letztere sich blos Elemente und Bruchstücke mehrer fremden Sprachen aneignen, und daß es anderseits auch vom nationalen Standpunkt aus gerathen ist, in Anstalten, wo man nicht den Unterricht in mehren fremden Sprachen bis zu einem gewissen Abschlusse bringen kann, blos Eine fremde Sprache lehren zu lassen. Denn diese Eine fremde Sprache kann dann so gelehrt und bis zu dem Punkte betrieben werden, daß die Schüler das Bewußtsein gewinnen, die hauptsächliche Bedeutung eines derartigen Unterrichtes liege in der Vergleichung der fremden Sprache mit der Muttersprache, in dem dadurch vertieften Verständniß der letzteren und in der Förderung des deutschen Ausdruckes. Wenn dagegen Schüler, die nicht in der Lage sind, bis an das Ziel einer Realschule oder eines Gymnasiums zu gelangen, mehrere fremde Sprachen neben einander betreiben, so wird ihre Kraft und Zeit nur zu leicht für eine äußerliche Aneignung dieser Sprachen so sehr in Anspruch genommen, daß darüber die Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichtes für die Muttersprache in den Hintergrund tritt oder ganz verschwindet, und daß auch in den Augen der Schüler die

Fähigkeit, sich in fremder Sprache auszudrücken, einen zu hohen absoluten Werth gewinnt. Es kann hier ganz übergangen werden, worauf in neuerer Zeit vielfach mit Recht hingewiesen ist, daß die für die Lebensverhältnisse des Mittelstandes erforderliche und auch aus gewichtigen politischen Gründen wünschenswerthe Vorbildung in Mathematik und Naturwissenschaften, in Geographie und Geschichte schwerlich zu ihrem vollen Rechte kommt, wenn in eine höhere Schule mit sechsjährigem Cursus zwei fremde Sprachen hereingezogen werden.

Wenn es jedoch, nach den in unserem Vaterlande einmal geltenden Normen, für nothwendig gehalten werden sollte, daß auch fernerhin eine Schule, um als höhere Lehranstalt dazustehen und Zeugnisse der Berechtigung für den einjährigen Militärdienst ausstellen zu können, zwei fremde Sprachen in ihren Unterrichtskreis aufnehme, so würde der beabsichtigte Lehrplan der hiesigen Bürgerschulen dahin abzuändern sein, daß in den drei oberen von ihren sechs Klassen zu dem schon von der untersten Klasse an gelehrten Französischen noch das Englische hinzuträte, und in letzterem das Ziel erreicht würde, welches diesem Unterrichtsfach in der Prüfungsordnung von 1859 für die höheren Bürgerschulen gesteckt ist.

Wie dem auch sein mag, mit dem Plan, in hiesiger Stadt Bürgerschulen zu errichten, glauben die städtischen Behörden einem dringenden Bedürfnisse der Bürgerschaft entgegenzukommen, die Interessen der Bildung überhaupt zu fördern und auch den hier bestehenden höheren Lehranstalten, der Realschule 1. O. und dem Gymnasium wesentlich zu nützen. Solch ein Plan aber läßt sich nur durchführen, wenn die Bürgerschulen unter dieselbe Aufsichtsbehörde, wie die Realschule 1. O., gestellt werden. Die Gründe, welche in der beiliegenden Eingabe an das Königl. Provincial-Schulcollegium entwickelt und von letzterem in dem ebenfalls beiliegenden Bescheide vom 8. October auch als erheblich anerkannt sind, dürfen an dieser Stelle wohl nicht noch einmal auseinandergesetzt werden.

Ostendorf,
Realschul-Director.

Auf den Recurs des Curatoriums, mit dessen Inhalt nunmehr auch das Königl. Provincial-Schulcollegium einverstanden war, erfolgte

unter dem 18. October 1873 folgende sehr erfreuliche Verfügung der letztgenannten Behörde:

Im Auftrage des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten benachrichtigen wir das Realschul-Curatorium, daß wir die neue höhere Bürgerschule, welche bis auf Weiteres ein Annexum der Realschule sein und unter gleicher Direction stehen wird, von jetzt ab in unser Ressort übernehmen.

Der Herr Minister hat ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß die neue Anstalt außer der französischen auch die englische Sprache in ihren Lehrplan aufzunehmen hat, da dies nach den Bestimmungen erforderlich ist, welche über die Erwerbung des Rechtes, gültige Qualifications-Zeugnisse für den einjährigen Militärdienst auszustellen, bestehen.

Wir bemerken, daß Combinationen zwischen Realschul-Klassen und denen der höheren Bürgerschule nicht gestattet sind.

Durch die Schul-Conferenz ist bekanntlich die Angelegenheit der Organisation und Berechtigung der (höheren) Bürgerschule in ein neues Stadium getreten.

Reorganisation der Realschule und Reform des Gymnasiums.

I.

1) **Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht?** Von J. Ostendorf, Realschul-Director. Besonderer Abdruck aus dem Michaelis-Programm 1873 der Realschule erster Ordnung zu Düsseldorf. Düsseldorf bei Voß und Comp.

2) **Das höhere Schulwesen unsers Staates.** Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet von J. Ostendorf, Realschul-Director. Düsseldorf bei Voß und Comp. 64 S. 8.

Die beiden Schriftchen gehören zusammen und ergänzen sich; sind an Umfang klein, an Inhalt reich; besprechen locale Verhältnisse, doch so, daß sie Allgemein-Gültigkeit beanspruchen; sind für Schulmänner und eine städtische Behörde geschrieben, doch so, als wären die Schulgesetzgeber als die eigentlichen Adressaten anzusehen. — Ohne solchen Zweck ist die Veröffentlichung der 2. Schrift nicht wohl verständlich, wie denn auch der Inhalt nach der heutigen Lage der Schulgesetz-

gebung für eine städtische Behörde keine andere Bedeutung haben konnte, als diese für den ausgesprochenen Gedanken einer vollständigen Umgestaltung des höhern und Mittelschulwesens zu gewinnen, und sie so zur Mitwirkung behufs Verwirklichung des Gedankens bei der Schulgesetzgebung zu vermögen. Aus diesem Blicke auf eine Stadtbehörde und dann hindurch bis zu den Gesetzgebenden erklärt sich, daß in der Kritik und Verurtheilung des Bestehenden doch fast zu sehr in das Einzelne gegangen und dadurch das Hervortreten der höhern leitenden Gesichtspuncte einigermaßen behindert worden ist; daß damit zwar alles Mögliche für die Nothwendigkeit der Umgestaltung, nicht aber alles Erforderliche für die Anerkennung der vorgeschlagenen Neugestaltung ins volle Licht gestellt ist. — Das weit hinaus gesteckte Ziel dieser Schriften, die scharfe Be- und Verurtheilung des Vorhandenen, die Neuheit des vorgeschlagenen Schul-Organismus, die Wichtigkeit der Sache, die allgemeine Erwartung eines demnächst in Aussicht stehenden Schulgesetzes, der Wunsch der Lehrwelt nach einem Enden der Eifersüchteleien zwischen den verschiedenen höheren Bildungsanstalten und vor Allem die Schwierigkeit der Frage nach einem Schulorganismus, welcher alle die bestehenden und werdenden, die bleibenden und wandelnden, die wirklichen und blos gedachten Verhältnisse berücksichtigen, die Bedürfnisse des Individuums an sich und im Verhältnisse zu den verschiedenen gesellschaftlichen, geschäftlichen, kirchlichen, staatlichen Aufgaben richtig gegen einander abwägen, und dabei die durch Erfahrung und wissenschaftliches Denken gewonnenen Gesetze und Maximen der Pädagogik und Didaktik inne halten soll: dies Alles wird und muß die Aufmerksamkeit der Schulinteressenten in Staat, Gemeinde und Familie, in wissenschaftlichen und werkthätigen Kreisen auf eine Schrift lenken, welche die Lösung aller der Schwierigkeiten verheißt. Vor allen werden die hohen und höchsten Leiter des Schulwesens und die in dem bisher gültigen Unterrichtswege arbeitenden Lehrer an diesen Schriften nicht gleichgültig vorüber gehen können und nicht dürfen, da ihnen in denselben nicht blos die selbst erkannten Mängel vorgeführt, sondern auch die vielleicht ungeahnten aufgedeckt und gewisse Hoffnungen auf Beseitigung aller in den spezifischen Anstalten ungehörigen und unberufenen Schüler eröffnet werden.

Um die Leser aus der Lehrwelt zu einer sorgfältigen Beachtung und Prüfung dieser beiden Schriften zu veranlassen, möge hier das Feld und der Gang der Untersuchung derselben in kurzem Ueberblicke

dargelegt werden, da ein Mehres zu geben der Raum nicht gestattet, wie sehr dazu auch die Schneidigkeit der Untersuchung und die Neuheit der Vorschläge auffordert.

Im Eingange von Nr. 1. heißt es: Die gegenwärtige Schulorganisation hat große Mängel, denn kein Gymnasium ist frei von vielen solchen Schülern, die in einer andern Anstalt eine bessere Vorbildung für das Leben erhalten hätten, denn kaum ein Viertel der Schüler macht dasselbe ganz durch, und auch die meisten von diesem Viertel finden nicht die Vorbildung, die eine Grundlage für ihre späteren Studien werden könnte. Die Realschule 1. O. wird nur etwa von einem Sechszehntel durchgemacht, und von diesen nehmen nur die begabteren und energerischeren Naturen eine gründliche und fruchtbare Bildung ins Leben mit. Die Realschulen ohne Latein wollen durch ausgedehntes Studium von Uebersetzungen der alten Classiker, durch Unterricht im Althoch- und Mittelhochdeutschen, durch Nachahmung der Gymnasien und Realschulen 1. O. in der Methode, durch Ausdehnung ihres Cursus diesen es gleich thun und tragen so dazu bei, daß kaum Zwei Procent ihrer Schüler an das Ziel der Schule gelangen. Die reorganisirten Provincial-Gewerbeschulen scheinen auf dem Principe des Nürnberger Trichters zu beruhen. Für den wichtigsten Theil des Volkes, den mittleren Bürgerstand giebt es, abgesehen von vereinzelten Ausnahmen, überhaupt keine Schulen. — Die seit Schleiermacher gemachten Pläne zu einer Reform sind an der Ansicht gescheitert, daß alle grammatische und auch höhere Bildung mit dem Lateinischen beginnen müsse. — Als Grundsatz steht vorauf, daß der Endzweck aller allgemeinen Bildungsanstalten humane Bildung ist, daher alle in den Menschen gelegten Kräfte zur Entwicklung kommen müssen. Da nun in der Sprache sich das innerste Leben des Menschen offenbart und in ihr sein ganzer Besitz enthalten ist, so wird auf den untern Stufen jeder allgemeinen Bildungsanstalt der sprachlich-geschichtliche Unterricht den Mittelpunct des gesammten Unterrichts bilden. Damit dieser sich vertiefe und der Jugend eine strengere Geistesarbeit abnöthige, ist eine fremde Sprache in den Unterrichtskreis hineinzuziehen. Deren zwei werden noch mehr ein tieferes und ausgedehnteres Verständniß des Volksgeistes und der Geschichte gewinnen lassen; jedoch nur dann, wenn dabei Zersplitterung der Arbeit, Zerstreuung des Geistes und Stümperhaftigkeit in der Beherrschung vermieden werden kann. — Die Entwicklung unserer Cultur und Litteratur erfordet „für jeden, welcher

berufen ist, an der Entwicklung unseres Volkes und Staates mitzuarbeiten, für den künftigen Volksvertreter ebensowohl als für den künftigen höhern Beamten und Lehrer unerläßlich ein ernstes Studium des klassischen Alterthums und zwar nicht blos des römischen, sondern auch des griechischen." Doch das Studium der alten Sprachen lohnt nur dann Zeit und Mühe, wenn es uns dieselben wirklich bis zu einem gewissen Grade zu eigen macht und die Welt des Alterthums vor uns erschließt.

Darauf folgt der Nachweis, daß die Frage eine offene ist, mit welcher fremden Sprache der Unterricht zu beginnen habe. Denn die Erfahrung von Jahrhunderten, die Uebereinstimmung aller modernen Culturvölker, mit dem Latein zu beginnen, beweise nichts für die zweite Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts und für das nicht-romanische Deutschland. Auch England beweise nichts, weil in ihm auf allen Lebensgebieten Vieles, das seit Jahrhunderten fortbestanden hat, sich noch findet und gleichsam als Ruine aus dem Mittelalter fremdartig in das moderne Leben hineinblickt. Latein sei jetzt eine todte Sprache geworden, und sei seit den Zeiten Louis XIV. durch das Französische aus der Stellung, als allgemeine Sprache der Gebildeten unter den Culturvölkern Europas zu dienen, verdrängt worden. Auch die kläglich gescheiterten Versuche, mit einer neuen Sprache zu beginnen, bewiesen nichts, denn wo das der Fall gewesen, da habe man die Versuche unverständig und ohne Ernst gemacht.

Hienach setzt die Beantwortung der Frage lediglich dieselben Erwägungen voraus wie jede andere pädagogische oder didaktische Frage. Der Vorzug des Französischen vor dem Lateinischen als Anfangssprache wird in Folgendem gefunden. Das lebendige Streben, sich die neuere Sprache anzueignen, ist leichter zu erzeugen; die methodischen Uebungen in der Aussprache gewöhnen an Aufmerken, üben Ohr und Sprachorgane behufs des Nachsprechens und bilden den Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit; die minder geschiedenen Formen erheischen ein fast noch gespannteres Zuhören der Schüler; sie bieten für den neunjährigen Knaben vollkommen genug Arbeit und Anstrengung, wie die Schüler denn auch der großen Mehrzahl nach das Pensum der untern Classen erreichen; die Einfachheit der Declination in den neuern romanischen Sprachen oder vielmehr deren vollständiger Wegfall, der Ersatz der Casus durch Präpositionen hat für den deutschen Knaben etwas sehr bildendes; zur Uebung des Gedächtnisses bietet der reiche Wort-

schatz der neuern Sprachen und namentlich die reiche Entfaltung von Ableitungen aus einem Stammworte mannigfaltige und angemessene Gelegenheit. — Wie die Formlehre der neuern resp. der französischen Sprache, so hat auch die Syntax derselben vor der der lateinischen Sprache Vorzüge oder steht ihr doch für die geistbildende Kraft nicht nach. Die französische Sprache ist nicht weniger im Stande, die Gedanken treffend, weder weniger streng richtig, noch auch weniger deutlich, vielmehr unverhüllter auszudrücken, so daß jeder logische Fehler und jede Ungenauigkeit im Ausdrucke leichter bemerkt wird. Die syntaktischen Regeln werden beim Unterrichte dem mustergültigen Ausdruck der Jetztzeit so entnommen, wie man sich auch im Lateinischen auf die Sprache einer bestimmten Periode beschränkt. Für den deutschen Knaben haben die abstracten Sprachmittel, welche die modernen Sprachen anwenden, keine Schwierigkeit, denn sie bestehen in ähnlichen Sprachmitteln, wie diejenigen, mit welchen er in seiner Muttersprache seit seiner frühsten Jugend operirt hat. — Der dem Denken angeschmiegte französische Satzbau verlangt nur ein Wort für Wort übersetzen, um zu einem richtigen Gedanken zu gelangen, übt also in richtigem und klarem Denken. — Der Gebrauch und Nichtgebrauch des Artikels, sowie die Anwendung des Theilungsartikels bietet einen reichen Stoff für Denkübungen. Hiezu kommt strenge und feine Scheidung von Indicativ und Conjunctiv, Infinitiv mit de und à, que mit Indicativ oder Conjunctiv, Veränderlichkeit der Participien, der Gebrauch der Negationen. — Die einfachern Regeln der französischen Sprache sind leichter als die der lateinischen. — Die Präparation aus dem Lexicon ist dem Knaben leichter, und damit auch das Sammeln eines übersichtlichen Sprachstoffes, an dem er sich im Vergleichen üben kann. — Das Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache bringt allerdings jene viel bespotteten Sätze über Kartoffeln, Schuhe und Regenschirme; aber dieses Alltägliche ist eben ein Inhalt, der sich für den neun- und zehnjährigen Knaben durchaus eignet. Da die moderne Sprache entsprechende Ausdrucke hat für alle Gegenstände und Thätigkeiten, die dem Knaben in seiner Muttersprache bekannt geworden sind, so kann das Elementarbuch in ihr auf ganz naturgemäße Art verfahren, und vom Alltäglichen zu Naturerscheinungen, Ackerbau, Handel, Gewerbe und zur Auswahl aus der reichen Fülle der Litteratur vorschreiten, so den Geist und das Gemüth der Schüler in mannigfaltiger Weise anregen, wissenswürdige Dinge lehren und in ein fremdes Volksleben

einführen, im weiteren Fortschreiten auch die Geschichte zum Hauptgegenstande der Lectüre machen. — Es läßt sich schon die moderne Lectüre auf mittleren Classen der Art verarbeiten, daß die Schüler den Inhalt des Gelesenen in der fremden Sprache angeben, wodurch der Inhalt angeeignet und das Bewußtsein der charakteristischen Unterschiede der fremden Sprache von der Muttersprache erlangt wird.

Die Untersuchung wendet sich darnach zu der Frage, warum denn mit dem Lateinischen so früh begonnen werden solle. Sie widerlegt diese Forderung durch Abschwächung der dafür geltend gemachten Gründe und durch Kritik des lateinischen Unterrichtes nach der Methode und nach dem Stoffe desselben. Referent beschränkt sich hier wie im vorigen Abschnitte aus Mangel an Raum und in Rücksicht auf die Tendenz der Schrift lediglich auf die Angaben der Behauptungen, welche dem Französischen den Vorrang zusprechen. Für alle Lehrgegenstände, auch für die Sprache, auch für das Latein, sind Vorübungen nothwendig; diese lassen sich an einer todten Sprache nicht anstellen, sondern müssen an einer modernen, wo möglich an einer aus dem Lateinischen abgeleiteten, d. h. an einer romanischen Sprache angestellt werden. — Wenn das geschehen, so läßt sich das lateinische Pensum der Sexta, Quinta und Quarta innerhalb Eines Jahres bewältigen, wie das die zahlreichen Erfahrungen in den Realschulen 1. O. darthun. — Freie Aufsätze in einer fremden Sprache soll der Schüler einer wirklich höheren Lehranstalt allerdings machen; aber sie lassen sich nur in einer neuern Sprache machen. — Der Nutzen aus dem vorauf gegangenen lateinischen Unterricht für das Erlernen der französischen Wortformen ist ein ziemlich geringer und wird durch den Nachtheil, welcher daraus entspringt, mehr als blos aufgewogen. — Seit langer Zeit haben wir im altklassischen Unterricht kaum große Fortschritte gemacht, vielleicht sind sogar im Verhältniß zu den Zeiten von Bröder und Jacoby einige Rückschritte zu verzeichnen. Dagegen hat die Methodik des neusprachlichen Unterrichts in derselben Periode unendliche Fortschritte gemacht, und sie würden noch größer geworden sein, wenn sie nicht gehemmt wäre durch das Voraufgehen und das Nachahmen des lateinischen Unterrichts.

Der weitere Gedankengang des Herrn Verfassers ist folgender. Die gesammten Lebensverhältnisse haben sich umgestaltet, also handelt es sich darum, ein neues Schulwesen zu schaffen. Hiefür ist eine Grundbedingung und nothwendige Voraussetzung, daß der fremdsprach-

liche Unterricht nicht mehr mit dem Lateinischen, sondern mit einer modernen Sprache begonnen werde.

Wenn das nicht geschieht, so gelangt man zu den Lectionsplänen von 1856 und 1859, von denen nicht blos erkannte und bekannte Mängel vorgeführt, sondern auch Schädigungen behauptet werden. Mit dem Voranstellen des Latein wird der Grund zu Fehlern gelegt, an denen ein großer Theil unsrer Gelehrten- und Beamtenwelt leidet: zu einer gedankenlosen Verehrung der Autoritäten und zu jenem wissenschaftlichen Aberglauben, welcher das, was in der Form des Schlusses sich kund giebt, für wahr annimmt; dabei wirkt man auf manche Schüler geradezu verderblich; eine gesunde Schulorganisation ist unmöglich; man verleidet den Gymnasial-Abiturienten die klassischen Studien, verschuldet die Hingabe vieler an niedrige Genüsse, und das Zurückbleiben vieler Beamten unter der Höhe der geistigen und sittlichen Bildung, welche der Staat wünschen muß. Damit entsteht auch ein so schroffer Unterschied zwischen der Bildung des männlichen und weiblichen Geschlechts, daß er leicht zu einem entschiedenen Gegensatze wird, eben so auch zwischen Männern, Bürgern und Beamten, so daß das gegenseitige Verstehen und Einwirken erschwert wird.

Die Schrift Nr. 2. bahnt sich den Weg zu dem schließlich vorgelegten Reorganisations-Plan des höhern Schulwesens auf folgende Weise. Es werden die oft schon besprochenen Mängel der Realschulen 1. O. und dann die des Gymnasiums vorgeführt. Die des letztern werden besonders darin gefunden, daß neben dem überwuchernden Latein und Griechisch die anderen Gegenstände mehr oder minder zu Nebenfächern werden, wie Mathematik, Naturwissenschaften, Französisch, und dabei eine spätere fruchtbare Betreibung derselben geschädigt wird; daß ferner auch im Lateinischen und Griechischen nicht das Erwünschte geleistet, keine Liebe zum Alterthume und zu dessen Erzeugnissen gewonnen wird; daß vielen für ihre Berufswissenschaft nicht die nothwendige elementare Vorbildung gegeben, und so das leidige Hingeben an das Brotstudium, oder das Erlöschen aller Lust am Studium, oder das Ergeben an die Genüsse des Studentenlebens, oder das Versinken in eine materialistische Richtung dadurch verschuldet wird. — Dann werden die Grundfehler aufgeführt, an denen beide Anstalten gemeinsam leiden, und auf das zu frühe und auch übertriebene Betreiben des Latein zurückgeführt, wobei ein Seitenblick auf die lateinischen Schul-Classiker gethan wird. In beiden Anstalten erreichen zu wenige

das Ziel. Dann folgt ein Vergleich der Quartaner in beiden Anstalten, und der Unter-Secundaner, was diese etwa an Kenntnissen resp. an Bildung für den Fall ihres Abganges ins Leben mitnehmen. Als Resultat wird ausgesprochen, daß die vielen Schüler, welche auf dieser Stufe aus beiden Anstalten abgehen, nicht eine für das Leben ausreichende, verwerthbare und weitere Frucht tragende Bildung gewonnen haben.

Diesen Vielen ist nicht geholfen durch ein Progymnasium oder durch eine höhere Bürgerschule nach der Unterrichts-Ordnung v. J. 1859, denn sie leiden an allen den Mängeln der Realschule 1. O. und der Gymnasien. Auch nicht durch eine Realschule 2. O., weil auch in ihr gar nur $1^{1}/_{2}$ % das Ziel erreichen, indem diese mit ihren Schülern die Berechtigung für einen angesehenen Beruf, oder auch für die Aufnahme ins Polytechnikum erstreben, und so über das Bedürfniß hinausgehen. Mehr Uebelstände noch ergeben sich dann, wenn etwa an demselben Orte eine Realschule 1. O. und 2. O. neben einander wären. Noch weniger können und werden die nach dem Plan vom 21. März 1870 reorganisirten Provinzial-Gewerbeschulen die Hülfe schaffen, da sie sich eine unlösbare Aufgabe gestellt haben, indem man eine allgemeine Bildungsschule und eine Fachschule in eins zusammen zu gießen versucht hat, welcher Versuch mißlingen mußte und immer mißlingen wird. — Auch die Mittelschule, welche die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 ins Leben rufen sollen, ist zunächst ein etwas unklares Wesen, so scheint sie z. B. S. 14 der Bestimmungen grundsätzlich zwei fremde neuere Sprachen in ihren Lehrplan aufnehmen zu sollen, an der anderen Stelle (S. 24) erscheint als das Normale die Betreibung Einer fremden Sprache. Sie repräsentirt sich (nach S. 24) nur als gehobene Volksschule, und hat wohl nur als Nothbehelf für kleine Städte und ländliche Gemeinden ihren Werth. Nach diesem Plane selbstständige Mittelschulen zu gründen, würde eine durchaus unzweckmäßige Maßregel sein. Auch gegen die Durchführbarkeit des Lehrplans darf man wohl Bedenken hegen, welche aufgeführt werden, wonach von den Schülern weit mehr verlangt zu werden scheint, als geleistet werden kann. Sie ist demnach in keiner Weise das, was man in allen großen Städten des Staates seit Jahren als nothwendig erkannt hat. Im Gegentheil, sie ist ein todtgebornes Kind. Wohl verdient das Königl. Unterrichts-Ministerium den Dank des Volks dafür, daß es dem tief gefühlten Bedürfnisse nach

Mittelschulen entgegengekommen ist; aber bei der Gestaltung ist es übel berathen gewesen und letzteres nicht ganz ohne seine Schuld, indem es die Mittelschulfrage einer einseitig für Berathung des Volksschulwesens zusammen berufenen Conferenz vorlegte und, so viel bekannt geworden ist, den Plan für die Mittelschulen durch einen Mann bearbeiten ließ, welcher die Ausarbeitung nur vom Standpuncte der Volksschule aus vornehmen konnte.

So kommt der Herr Verfasser zu dem Schlusse, daß er unter den bestehenden Schulformen keine finde, welche bei der Erweiterung und Vervollständigung des Düsseldorfer Schulwesens zu berücksichtigen sein möchte, weil das gesammte Schulwesen in unserm Staate, so weit es über die Elementarschule hinausgeht, an schweren Mängeln leidet. Die Ursache findet er darin, daß man nicht entschlossen dem Schritte der Zeit gefolgt ist, sondern im Einzelnen nur weggenommen, hinzugesetzt und so nur Flickarbeit getrieben hat; daß man an einer Zweitheiligkeit aus den Zeiten der Reformation festgehalten, und nicht die in das Staatsleben eingeschobne Mittelclasse, welche über die Macht des beweglichen Eigenthums gebietet, beachtet und für sie die ihr noththuende wahrhaft humane und auch politische Bildung zu beschaffen gesucht hat; daß man die Entwicklung der Nationalitäten, die wissenschaftlichen und gewerblichen Fortschritte, die Umgestaltung der gewerblichen und staatlichen Verhältnisse, die Erweiterung der Wechselbeziehungen zwischen den Völkern nicht berücksichtigt hat. Die Ursache dieser Unterlassungen wird gefunden theils in der vis inertiae, theils in einem Egoismus der Lehrer und in der Furcht der Regierungen, theils in dem Vorurtheil für die Bedeutung der sprachlichen Bildung überhaupt und dem daraus sich ergebenden Wahne, daß altklassische Studien eine vollständig genügende Vorbereitung für jedes Studium, für jede Thätigkeit, für jede Lebensstellung geben. Allerdings hat man scheinbare Concessionen an die Lebensforderungen gemacht; aber auch dabei wieder vergessen, daß auch diejenigen Berufsclassen, welche schon ihre Vorbereitungsanstalten hatten, sich wesentlich umgestaltet haben, wie denn Mediziner, Juristen, selbst Theologen und Philologen Kenntniß der Naturwissenschaften und der Entwicklung der modernen Culturvölker bedürfen.

Es bedarf demnach, wie dem Herrn Verfasser scheint, einer durchgreifenden Reorganisation unsers gesammten Schulwesens, einer Umgestaltung nach einem umfassenden Plane.

Vor allem ist zunächst dahin zu streben, die verlorene Einheit unsrer Bildung wieder herzustellen, daher darf es für alle diejenigen, welche einstens im Leben die Führung übernehmen sollen, grundsätzlich nur Eine höhere Schule geben.

Alle aufgezählten Mängel, Unzuträglichkeiten und Uebel will der Herr Verfasser beseitigen, und alle gesetzten Ziele und Zwecke erreichen durch folgende Schulorganisation. Nach einer Elementarschule mit einem dreijährigen Schul-Cursus scheidet sich die Schule in 1) eine Volksschule mit drei Classen, welche den Unterricht der Elementarschule fortsetzt, vervollständigt, und nach Bedürfniß auch durch Aufnahme einer fremden Sprache (die französische) erweitert, und 2) eine Mittelschule für alle diejenigen, deren Bildung über den Kreis der Volksschule hinausgehen soll, mit einem dreijährigen Cursus in drei Classen, in denen als fremde Sprache das Französische in je 6 Stunden, Deutsch in 4 Stunden, Geographie und Geschichte in 4 Stunden, Rechnen resp. Geometrie in 4 Stunden 2c. gelehrt wird. Nach der Mittelschule tritt eine Scheidung ein in 1) eine Bürgerschule, welche den Unterricht der Mittelschule fortsetzt, vervollständigt und nach Bedürfniß auch durch Aufnahme des Englischen erweitert, und 2) in die höhere Schule: das Gymnasium, welches für alle diejenigen bestimmt ist, die einstens zu den leitenden Kreisen des Volks gehören sollen. Dasselbe besteht a) aus zwei gemeinsamen Unterclassen mit je einjährigem Cursus, und b) aus vier nach drei Richtungen hin auseinandergehenden Oberclassen, deren oberste einen zweijährigen Cursus hat. Der Stundenplan ist folgender:

	Unterclassen	Oberclassen		
		a) altclassische Abtheilung	b) neusprachliche	c) naturwissenschaftlich-mathematische
	Stunden	Stunden	Stunden	Stunden
Deutsch	2	2	2	2
Französisch u. Engl.	6 + „	2 + „	4 + 4	2 + „
Latein	6	6	6	6
Griechisch	„	6	„	„
Geschichte	2	2	2	2
Geogr. u. Naturg.	2 + 2	„ + 2	„ + 2	„ + 4
Mathematik	4	4	4	6
Zeichnen	2	„	„	4

So weit der Herr Verfasser, dessen Worte möglichst beibehalten sind. Referent wünscht ihm viele und gründliche Leser in Behörden-, Lehrer- und Volkskreisen, und hofft durch sein Referat dazu mitzuwirken, daß man solche Schriften nicht, wie es nur zu oft geschieht, gleichgültig übersehe, oder ungeprüft durch die Hände gleiten lasse, oder im Vorurtheil gegen alle und jede Reform-Vorschläge vornehm bei Seite lege. Wird der Wunsch des Referenten erfüllt, daß die an dem höhern Schulwesen betheiligte und für dessen gedeihliche Gestaltung interessirte Leserwelt diesen Schriften die verdiente wie lohnende Aufmerksamkeit zuwende, so wird mindestens ein ernstliches Sich-Besinnen über bisheriges Schulthum, eine gründliche Durchmusterung und sorgfältige Auslesung der erzielten Früchte, eine umsichtige Erwägung der vielen einschlagenden Verhältnisse beim Reformiren und Organisiren der Schulen, eine Verhütung schnell fertiger, mehr von Geistesblitzen als von reifer Erfahrung und Einsicht zeugender, einseitiger Projecte erreicht sein. Es wird dann aber auch nicht ausbleiben, daß Männer von Erfahrung im Schulfache, im bürgerlichen und Verwaltungsleben ihre Stimme erheben und hie und da von andern Ergebnissen als den vom Herrn Verfasser dargestellten zu reden wissen, dem französischen Sprachunterrichte die von ihm erhoffte Wirkung bestreiten und die Erreichung des Zweckes einer Einheitlichkeit der höhern Bildung auf dem vorgeschlagenen Wege leugnen werden. Es dürften sich auch Stimmen solcher Männer erheben, welche doch auch über das Schulwesen nachgedacht zu haben vermeinen, die ohne Vorurtheil für Hergebrachtes und Vorliebe für Flickarbeit eine Reformirung der höhern Schulen auf den bisherigen grundlegenden Elementen für möglich und ausführbar und gedeihlicher als die vom Herrn Verfasser vorgeschlagene Umwälzung erachten. Auch die Stimmen solcher Männer, die jemals an allgemeinen Gesetzen und Organisationen mitgearbeitet haben, werden laut werden, und unter Hinweisung auf die vom Verfasser so bitter verurtheilten neuern und neusten Erlasse auf dem Schulgebiete die doch nicht ganz unberechtigten Fragen aufwerfen, ob man in einer werdenden Zeit Schulgesetze geben dürfe, welche doch nur gewordenen Zuständen Rechnung tragen können und sollen, ob eine solche Zeit, wie auch immer zum Gesetzgeben aufgelegt, dazu befähigt erachtet werden möchte, auf dem schwierigsten und delikatesten Gebiete, der Schulgesetzgebung nämlich, Bestimmungen und Festsetzungen zu treffen, die sich nicht wie ein Gewand wechseln und wandeln lassen. Auch das

National-Bewußtsein, welches doch wohl heute stark genug ist, und die politische Ohnmacht nicht mehr mit dem durchscheinenden Schleier des sogenannten kosmopolitischen oder universellen Individualismus des Deutschthums zu verhüllen geneigt sein dürfte: dies National-Bewußtsein wird sich sträuben, zur Grundlage der höhern Bildung das Französische zu erheben. Die Pädagogen endlich werden ja auch nicht ausbleiben und ihre berechtigten Forderungen den Didaktikern und deren Decreten gegenüber geltend machen.

D. A. u. d. F. B.

II.

J. Ostendorf: 1) Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? 2) Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet. Düsseldorf. Voß und Comp. 1873.

Indem ich der Aufforderung der verehrlichen Redaction, die genannten beiden Schriften von Ostendorf in dieser Zeitschrift zu besprechen, gern nachkomme, muß ich bevorworten, daß ich mich genöthigt gesehen habe, dabei mehrfach auf das 1870 erschienene Programm von Bratuscheck „Der Unterricht in der französischen Grammatik an der Realschule. Versuch zur Lösung der Realschulfrage“ Bezug zu nehmen, an welches Verfasser sich anschließt. Insbesondere stammt daher der Ausgangspunkt, daß das Französische den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts machen, das Lateinische dagegen bis „Untertertia“ verschoben werden solle. Die Begründungen Bratuscheck's werden von Ostendorf theils kürzer angeführt, theils nach einigen Seiten hin weiter verfolgt oder modificirt; ihm eigenthümlich ist dann besonders eine praktische Durchführung der Sache in einem (in der zweiten Schrift aufgestellten) vollständigen Schulplane, zu dessen Empfehlung außer den eigentlich pädagogischen Gründen noch andere geltend gemacht werden, welche so zu sagen von der socialen Seite der Frage hergenommen sind.

Verfolgen wir in der ersten Schrift die pädagogische Seite der Argumentation, so ist gewiß zuzugestehn, daß „die Erfahrung von Jahrhunderten“ und „die Uebereinstimmung der modernen Culturvölker“ für die Priorität des Lateinischen nicht ohne weiteres entscheiden

können; aber immerhin wird ein historisch Ueberliefertes nicht ohne sehr durchschlagende Gründe beseitigt werden können.

Als ersten Grund führt Verfasser an, es sei für den Erfolg des ersten Unterrichts in einer fremden Sprache jedenfalls wichtig, daß der Schüler ein lebendiges Streben hege, sie sich anzueignen; ein solches aber werde stets durch eine neuere Sprache leichter als durch eine alte erzeugt werden. Den übetriebenen Ausdruck Bratuscheck's (S. 48), der Schüler „will die Sprache, die in der ganzen Welt gesprochen wird, verstehen, sprechen und schreiben lernen", beschränkt Ostendorf dahin, „es handle sich um eine Sprache, die von vielen Menschen gesprochen, in weiten Ländern verstanden werde." Wenn wir hiergegen in seiner eigenen öfters angewandten Weise polemisiren wollten, so würden wir sagen, daß dieses Argument mit mehr Berechtigung vom Englischen gelte; und das ist früher schon von anderen verfochten. Allein wir wollen lieber prüfen, in wie weit jenes Argument berechtigt ist oder nicht. Im Gegensatze dazu wird gegen das Lateinische gesagt, daß es „nur um der Schule willen" gelernt werde. Wenn man dabei nur die untersten Classen der höheren Schulen im Auge hat, so ist dieser Vorwurf ungerechtfertigt, insofern auf diesen Stufen das Streben der Schüler in allen Zweigen des Unterrichts in der Regel um der Schule willen stattzufinden pflegt und in diesem Sinne auch stattfinden soll. Denn die Schule ist zunächst der Lebenskreis des Schülers, und wenn auch bei der Einrichtung derselben das non scholae sed vitae wohl beachtet werden soll, so darf man bei 9—10jährigen Knaben solche Berechnungen noch nicht voraussetzen, ja es wäre traurig, wenn sie in diesen Jahren schon so stark vorwögen, daß die Anforderungen der Schule dagegen zurückträten. Anders dagegen gestaltet sich die Sache vom 12. Jahre an; da wenden sich die Gedanken schon bestimmter dem künftigen Berufe und seinen Erfordernissen zu. In diese Zeit aber gerade legt Ostendorf den Anfang des Lateinischen und führt es dann auch in seiner höheren Realschule bis zum Schluß mit 6 Stunden fort. Wird da ein „Streben" um der Sache, nicht um der Schule willen vorhanden sein? In wieweit gleichwohl jenem Argumente eine Anerkennung zusteht, werden wir am Ende sehen.

Zweitens sollen die Uebungen, welche der Unterricht im Französischen mit sich bringt, weit bildender sein, als diejenigen, welche das Lateinische erfordert. Zunächst weil das Französische mit methodischen Uebungen in der Aussprache beginne, und es der Natur des Kindes-

alters entspreche, die sinnliche Seite einer Sprache zu beobachten; indem der Knabe auf die Laute einer fremden Sprache mit Aufmerksamkeit höre und sie nachzuahmen suche, bilde er nicht bloß die Organe des Gehörs und der Sprache, sondern auch seinen Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit; der lateinische Unterricht aber kenne diese Uebungen nicht. Das Letztere ist leider wahr, aber die Schuld liegt nicht an der Sprache, sondern an den Lehrern, von denen viele namentlich die Quantität der Stammsilben auf das gröblichste vernachlässigen. Statt des Eifers um die für die Praxis doch nur wenig erhebliche Emendation der Orthographie sollte man sich vor allem ernstlich um die Orthoepie bemühen. Diesem gewöhnlichen Mangel gegenüber hat der Satz des Verfassers ein gewisses Recht. Aber wenn ich mir erlauben darf, ihm einmal mein lateinisches Uebungsbuch entgegenzuhalten, so beginnt dasselbe mit einem 3 Seiten langen Vocabular der dem Gesichtskreise der Jugend besonders nahe liegenden Substantiva, bei denen durchweg, wo es nöthig erschien, die Quantität der Vocale bezeichnet ist; und dies wird dann auch ferner in dem ganzen grammatischen Vocabular des Buches fortgesetzt. Freilich habe ich erfahren müssen, daß Manche, welche das Buch benutzen, die Tendenzen jenes Vocabulars nicht genügend erkennen oder würdigen, daß sie sich durch dasselbe nicht dahin leiten lassen, den Anfänger etwa eine Woche lang zunächst mit der sinnlichen Seite der Sprache an dem einzelnen Worte zu beschäftigen und auch weiterhin seine Aufmerksamkeit immer genau auf den richtigen fremden Laut zu lenken, Ohr und Mund an der Klarheit und Schönheit der so klangvollen lateinischen Sprache zu bilden, trotzdem daß nicht nur theilweis die Ordnung in der Declination, sondern sogar die Regeln über die Bildung der Stammzeiten der Verba, des Perf. mit i oder si, eine genaue Einübung der richtigen Aussprache voraussetzen. Möchte der berechtigte Vorwurf des Verfassers die Lehrer des Lateinischen auf dasjenige hinführen, was er sehr richtig als den naturgemäßen Anfang des Unterrichts in einer fremden Sprache bezeichnet hat. — Wenn dann weiter gesagt wird, daß diese Aussprache-Uebungen auch auf die Aussprache im Deutschen nützlich einwirken und „eine naturgemäße Fortsetzung des deutschen Elementarunterrichts seien“, so ist das gleichfalls sehr richtig, nur gilt es von dem Lateinischen in weit höherem Maße, als vom Französischen. Denn für das Lateinische gilt dasselbe Gesetz, wie für das Deutsche, daß jedes Lautzeichen gesprochen und zwar klar und deutlich mit seinem

eigentlichen Laute ausgesprochen werde; und wenn es denn ein „unumstößlicher Grundsatz der Pädagogik ist, daß man vom Leichteren zum Schwereren übergehe“ (S. 39), so ist in diesem Falle die Aussprache fremder Laute und Wörter nach dem nämlichen Gesetze der Muttersprache eher der naturgemäße Fortschritt vom deutschen Elementarunterricht zu einer fremden Sprache, als der gewaltige Sprung, der vom Deutschen auf die ganz anderen Gesetzen folgende französische Sprache gemacht werden muß. Es mag sein, daß das Kind die von der Bonne vorgesprochenen Wörter ebenso leicht oder noch leichter auffaßt, als etwa lateinische; aber wenn man „methodische Uebungen“ in der Schule nach dem Buche haben will, wo eine Menge von Schriftzeichen ungesprochen bleiben, andere in sehr abweichender Weise und verschiedenartigen Schattirungen modulirt werden sollen, dann bietet die Aussprache des Französischen so große Schwierigkeiten, daß man weiter vorgeschrittene Schüler wünschen muß. Diese Schwierigkeiten und die große Menge der Regeln über die Aussprache gestatten es nun nicht, sie etwa vorab zu absolviren; daher „verbindet sich mit der Einübung der Aussprache im französischen Unterrichte bald die Einübung der Formenlehre“. Aus dieser Noth will Verfasser S. 9 eine Tugend machen. Aber wenn man z. B. in dem „Methodischen Elementarbuche“ oder der „Elementargrammatik“ von Ploetz diese künstlich zurechtgemachte Verschlingung der Regeln über die Aussprache mit der Formenlehre und die Arbeit, welche die Schüler daran haben trotz aller klugen Berechnung in der Ordnung der Sache und der demgemäß ausgewählten Beispiele, betrachtet, so muß man sagen, daß ein lateinisches Elementarbuch, welches in ähnlicher Weise sich auf das Nothwendigste beschränkt und Besonderheiten und Unregelmäßigkeiten auf einen späteren Cursus verweist, dagegen sehr einfach und der Jugend leichter faßlich erscheint.

Verfasser untersucht nun weiter, welche der beiden Formenlehren für den Schüler bildender sei. Wenn er zum Lobe des gewöhnlichen Elementarunterrichts im Lateinischen nur anführen kann, daß es allerdings „bei einem raschen Abfragen der mannigfaltigen Formen für den Schüler heiße: aufmerksam“, und daß damit „der Mehrzahl der Schüler viel Kopfbrechen verursacht werde“, so ist zuzugestehen, daß darauf die übliche Manier des gedächtnismäßigen „Einpaukens“ der lateinischen Formenlehre hinausläuft. Aber Verfasser stellt dem von Seiten des Französischen auch nichts anderes gegenüber,

meint nur einerseits, daß „die sich weniger deutlich von einander unterscheidenden Formen des Französischen ein fast noch gespannteres Zuhören von Seiten der Schüler erheischen“ — das hieße also: noch mehr „Kopfbrechen“ machen — andrerseits, daß die französische Formenlehre für den neunjährigen Knaben vollkommen genug Schwierigkeiten biete, die lateinische hingegen zu viel. Abgesehen von diesem Widerspruche unterläßt es Verfasser hier, die „mit der Einübung der Formenlehre im französischen Unterrichte sich verbindende Einübung der Aussprache“ in Rücksicht zu ziehen. Wenn man aber diese bedeutend größeren Mühseligkeiten der Einübung der Aussprache neben der Formenlehre genügend mit in Anschlag bringt, so wird man sagen müssen, daß die Schwierigkeiten des Unterrichts im ganzen auf beiden Seiten mindestens gleich groß, und zwar so groß sind, daß überhaupt ein „methodischer“ Betrieb mit 9jährigen Knaben (in VI) etwas verfrüht ist. Setzt man aber eine höhere Altersstufe, die Quinta, und eine andere Behandlungsweise des Lateinischen nach Maßgabe der neueren Sprachwissenschaft voraus, so wird man die lateinische Formenlehre weit „bildender“ nennen müssen als die französische. Jedoch stelle ich damit dem Verfasser nicht den factischen Bestand, sondern eine Methode gegenüber, welche mir freilich als eine nothwendige erscheint, aber bis jetzt nur von Wenigen gekannt oder anerkannt wird. Ueberhaupt kann ich natürlich nicht den von mir selbst (in „Reform des Gymnasiums“ Göttingen 1873) stark gerügten mangelhaften Zustand des Gymnasialunterrichts in den alten Sprachen dem Verfasser gegenüber in Schutz nehmen.

Auch einen ferneren Punkt, daß die „Befähigung zum Beobachten“ bei der gewöhnlichen äußerlichen Erlernung der lateinischen Formenlehre nur wenig gefördert werden könne, räume ich ein; aber daß eine „rationale“ Behandlung irgend einer Sache ohne Einfluß auf die Entwickelung der ratio überhaupt sein sollte, das wird auch die „Psychologie“ nicht behaupten.

Der Verfasser kommt dann auf das „Entziffern“ der Formen bei der Lectüre, worin, wie er sich treffend ausdrückt, eine elementare Uebung der Logik liege. „Solche Uebung, fährt er fort, ist natürlich um so fruchtreicher, je mehr die fremde Sprache für die verschiedenen Verhältnisse, in welchen die Gedanken und Begriffe zu einander stehen, auch verschiedene Formen hat, und je fester ausgeprägt und deutlicher unterschieden diese Formen sind, desto mehr wird jene

Uebung erleichtert." S. 11. Ich war verwundert, diesen zweifellos für den Vorzug des Lateinischen entscheidenden Satz bei dem Verfasser zu finden, und konnte anfangs nicht verstehen, wie er denselben zum Vortheile des Französischen deuten möchte, von dem er eben S. 9 gesagt hatte, daß seine Formen „sich weniger deutlich von einander unterscheiden". Er nimmt zunächst folgende Wendung: Die vielen „Unregelmäßigkeiten" und der Umstand, daß das Lateinische fünf Declinationen habe, „erschöpfe bei dem Uebersetzen aus dem Lateinischen die Kraft des Knaben im Entziffern der Form, bei dem Uebersetzen in das Lateinische gehe sein Denken ganz in dem Suchen nach der Form auf in dem einen wie in dem anderen Falle gelange er nur schwer dazu, sich der in die Form eingeschlossenen Denk-Categorie bewußt zu werden". Wenn Verfasser hiebei vor Augen gehabt hat, daß von vielen Uebungsbüchern und Lehrern ein übermäßiges Gewicht auf ein frühzeitiges Einexerciren der Ausnahmen und Besonderheiten gelegt wird, so hat er auch damit einen Fehler des Unterrichts bezeichnet; wenn aber eine angemessene Beschränkung darin inne gehalten wird, so können einige Unregelmäßigkeiten und die Verschiedenheiten der fünf Declinationen unmöglich so zerstörend wirken. „Dagegen, meint er weiter, habe gerade die Einfachheit der Declination in den neueren romanischen Sprachen, oder vielmehr deren vollständiger Wegfall, der Ersatz der Casus durch Präpositionen, für den deutschen Knaben etwas sehr Bildendes." Man sieht aber immer noch nicht, wie sich dieser Ruhm der „Einfachheit" mit dem obigen der „Verschiedenheit" reimt. Ueberhaupt ist mir das, was Verfasser mit dem letzten Satze meint, erst klar geworden aus Vergleich der betreffenden Stelle bei Bratuscheck, welcher S. 52 sagt: In der Flexion „bietet das Französische einen außerordentlichen Vorzug, wodurch es der Hauptnorm für die formale Sprachbildung (d. h. wie sie S. 46 von B. aufgestellt ist) ganz vorzüglich genügt: Eine einfache französische Form entspricht mehren deutschen Formen. Die Wirkung ist klar. Der Schüler soll zuerst in der Muttersprache die Formen unterscheiden lernen; beim Substantiv handelt es sich um die Bezeichnung des Numerus und der Casus. Er lernt nun zunächst im Französischen eine Form für Nominativ und Accusativ; im Deutschen muß er diese Casus unterscheiden, er wird beim Uebersetzen aus dem Französischen dazu angehalten. Den Genitiv, Dativ und Accusativ bei Präpositionen führt das Französische wieder auf dieselbe Form zurück; der Schüler muß

beim Uebersetzen aus dem Französischen sogar bei einer Anzahl von Präpositionen erst zwischen zwei Casus wählen.“ Die richtige Schlußfolgerung aus dem Gesagten würde vielmehr die sein, daß der Schüler, welchem eben erst im deutschen Unterrichte ein Verständnis der Formen seiner Muttersprache gegeben und die Wichtigkeit der Verschiedenheit der Formen eingeschärft ist, wenn ihm darauf sofort eine andere Sprache gezeigt wird, welche solche Unterschiede der Formen nicht hat oder lange nicht in dem Maße hat, überhaupt gegen die Form gleichgiltig werden muß. Die Schwierigkeit, welche es den Ausländern macht, sich die deutschen Casusformen anzueignen, zeigt, wie wenig ihre Sprachen dafür förderlich sind. Und wenn denn auch die Uebersetzung aus dem Französischen für einen richtigen Casusgebrauch nach den Präpositionen bei dem deutschen Knaben gelegentlich nützlich verwandt werden kann, so wird dieser Nutzen aufgewogen durch den Schaden der Uebersetzung aus dem Deutschen in das Französische, wobei er durch die „einfache Form“ des Französischen systematisch daran gewöhnt wird, den Unterschied der Formen in der Muttersprache als unwesentlich anzusehen. Dieses „vorzügliche Mittel, dem Kinde einen scharfen Sinn für die Casusverhältnisse in der Muttersprache anzueignen“, ist also ein sehr einseitiges und hat eine höchst bedenkliche Kehrseite. Bratuscheck will dieses Mittel sogar noch mehr „methodisch benutzt“ haben. „Wendet man (S. 53) gleich auf der ersten Stufe die gebräuchlichsten Präpositionen in vielfachen Wendungen an, so lernt der Schüler auf die Casusverhältnisse im Deutschen ohne unnütze Mühe gleich scharf achten.“ (Worauf dies „unnütze“ gehen soll, sieht man nicht recht. Wenn es ein Seitenhieb auf das Lateinische sein soll, so möchte dagegen zu sagen sein, daß die größere Mühe, welche die Anwendung der gebräuchlichsten Präpositionen im Lateinischen verursacht, mindestens den doppelten Nutzen bringt im Vergleich zu dem von den französischen gerühmten, indem der Fundamentalsatz, daß die Präpositionen bestimmte Casus erfordern, von beiden Seiten des Uebersetzens her sehr stark eingeschärft wird.) — „Die Präpositionen de und à dürfen aber hier nur von, aus und an, nach übersetzt, der deutsche Genitiv und Dativ ohne Präposition also gar nicht angewendet werden; denn hierin liegt eine schwierige Differenz der beiden Sprachen.“ Also, um die Casusverhältnisse zu üben, dürfen zwei Casus, Genitiv und Dativ, nicht angewandt werden! Es heißt weiter: „Das Adjectiv wird man aus demselben Grunde nicht als Prädicat anwen-

den, da es im Deutschen in diesem Falle nicht flectirt wird." Also von den allerersten sehr wesentlichen syntaktischen Elementen des einfachen Satzes müssen einige, zwei Casus und das adjectivische nominale Prädicat, zurückgeschoben und dafür die ferner liegende Anwendung der Präpositionen „gleich auf der ersten Stufe" herbeigezogen werden, um das Französische „methodisch" zu beginnen. So muß sich ein angesehener Verfechter des Französischen drehen und wenden, um für den Unterricht darin wenigstens etwas von dem zu gewinnen, was bei dem lateinischen Unterrichte auf flacher Hand liegt.

Kehren wir nun zu unserm Verfasser zurück, welcher, um das „bildende" der französischen Formenlehre nachzuweisen, in anderer Weise fortfährt: „Der Ausdruck in der fremden (d. i. romanischen) Sprache bietet keine Schwierigkeiten dar; der Schüler hat, um ihn ins Deutsche zu übertragen, sich nur auf eine entsprechende Form in der Muttersprache zu besinnen; er wird sich also der Bedeutung dieser Form, und damit wird er sich auch einer Denk-Categorie bewußt." Also, wenn der Schüler: Un ami de mon père. J'ai reçu un livre de mon père. Ils parlent de mon père, nur wortgetreu immer mit „von meinem Vater" übersetzt, oder umgekehrt dieses Deutsche nur immer mit de mon père überträgt, so „wird er sich der Denk-Categorien bewußt", wenn er aber die lateinischen Wendungen: Amicus patris mei. Accepi librum a patre. Loquuntur de patre meo, von der einen oder anderen Seite zu behandeln hat, so wird er den logischen Unterschied der Verhältnisse darüber ganz vergessen, daß er bedenken muß, daß pater nicht declinirt wie puer?! Wohl kann man zugeben, daß eine Schwierigkeit des Lateinischen darin liegt, daß es in seinen Formen öfters dem Deutschen nicht „entspricht", daß es nicht selten für die nämliche deutsche Form verschiedene, oder für verschiedene deutsche Formen eine gleiche verlangt; aber daß es darum gerade weniger bildend sein sollte, heißt doch wohl so sehr das Gegentheil der Wirklichkeit behaupten, daß es einer Widerlegung nicht bedarf.

Dagegen ist ohne Zweifel dem Verfasser einzuräumen, daß die französische Conjugation mit ihrem Defini und Conditionnel instructiver ist, als die lateinische. Fast möchte ich auch glauben, daß dieser einzelne Punkt dem Verfasser im Sinne gelegen hat, als er die „fruchtreichen Uebungen" an einer Sprache mit „verschiedenen, deutlich unterschiedenen Formen" rühmte. Daß die französische Grammatik mehrere

höchst schätzenswerthe instructive Punkte enthält, wird Niemand leugnen; aber man verallgemeinere solche Vorzüge auch nicht ungebührlich!

Zuletzt gesteht Verfasser gleichwohl zu, daß „Gedächtnis und Scharfsinn“ durch die lateinische Formenlehre mehr geübt werde, als durch die einer neueren Sprache. S. 12. Freilich will er dabei „Scharfsinn“ in einem sehr engen Sinne fassen; aber wir haben gezeigt und werden weiterhin noch zeigen, daß wir an die Stelle dieses Wortes „logisches Denken“ setzen können. Und die Restriction seines Zugeständnisses, daß das Gedächtnis auch durch den „reichen Wortschatz der neueren Sprachen geübt werden könne“, und die Uebung des Scharfsinnes „mehr eine Sache der oberen Classen sei“, ist doch wohl zu dürftig, als daß sie das im ganzen genommen der lateinischen Formenlehre günstige Resultat erschütteren könnte.

In Betreff der Syntax ist dann wiederum dem Verfasser einzuräumen, daß die französische im allgemeinen eben so vollkommen ist, wie die lateinische; nur gilt dies gerade von demjenigen Theile nicht, welcher für den Anfänger besonders in Betracht kommt, von dem einfachen Satze und der Casuslehre. Verfasser will freilich auch hier darin, daß der Schüler bei einem lateinischen Satze „aus den Flexionen der einzelnen Wörter errathen oder, wenn man will, entnehmen — (ja, so und nur so wollen wir: entnehmen, erkennen, verstehen, nicht „errathen“) — muß, welche Stellung letztere im Satze einnehmen“, nur eine Uebung des „Scharfsinnes“ sehen; dagegen durch die Uebersetzung eines französischen Satzes, bei dem der Schüler „nur die einzelnen Theile des Satzes, einen nach dem anderen, sich genau anzusehen und genau in seine Muttersprache zu übertragen hat und so nothwendigerweise einen richtigen Gedanken erhält“, soll er sich „ganz von selbst in richtigem und klarem Denken üben“. Ich muß gestehen, daß mir diese Behauptung des Verfassers unverständlich bleibt, wenn ich nicht annehmen darf, daß er selbst eine Verwechselung begeht. Wenn der Schüler in der beschriebenen Weise einen französischen Satz z. B. — Les ennemis avaient pris les forteresses — übersetzt, so „erhält“ er allerdings sofort einen richtigen Gedanken, aber eine Uebung des Denkens findet dabei doch ebenso wenig statt, als wenn er den deutschen Satz hört oder liest: „Die Feinde hatten die Festungen genommen.“ Dagegen wenn er: Oppida hostes ceperant übersetzen soll, so mag man es bloßen „Scharfsinn“ nennen, wenn er zu erkennen

weiß, daß oppida und hostes der Form nach beides Nominativ und Accusativ sein können; wenn er aber das „Räthsel“ löst, indem er das logisch allein denkbare Subject erkennt, so dürfte man das denn doch wohl eine „elementare Uebung im logischen Denken“ nennen. Und Aufgaben dieser Art, daß die Beziehungen der Wortformen aus der Erfassung des Gedankeninhalts zu „entnehmen“, mit Ueberlegung und Nachdenken zu ordnen sind, stellt bekanntlich der lateinische Satz häufig. Das nennt man dann aber „zu große Schwierigkeiten“. Hiegegen sollen die Schwierigkeiten, welche der Gebrauch und Nichtgebrauch des Artikels, so wie die Anwendung des Theilungsartikels im Französischen bereiten, „für den neunjährigen Knaben keineswegs zu groß sein“. S. 14. Kurz jede Schwierigkeit des Lateinischen ist hinderlich, die Schwierigkeiten des Französischen sind „bildend“ oder „nicht zu groß“. Ich sollte meinen, ein gerechtes Urtheil müßte dahin ausfallen, daß auf beiden Seiten Schwierigkeiten und Vortheile sind, daß eine objective Abwägung schwer zu machen und daß eine Entscheidung über die Priorität im Unterrichte nur durch andere Momente zu gewinnen ist. Darüber weiter unten.

Unser Verfasser macht zunächst noch Einiges gegen den lateinischen Unterricht geltend, worin ich ihm der Sache nach zustimme. S. 15 rügt er mit Recht, daß die lateinischen Uebungsbeispiele, indem in ihnen der deutsche Ausdruck nach dem lateinischen umgemodelt werde, nicht nur nachtheilig auf den Ausdruck in der Muttersprache einwirken, sondern auch die Denkthätigkeit des Schülers beeinträchtigen. Dieser Vorwurf trifft sogar viele Uebungsbücher für die oberen Classen, welche, um der lateinischen Wendung und Form zu Hilfe zu kommen (namentlich in den temporalen und modalen Eigenthümlichkeiten) nicht selten das Idiom der Muttersprache entstellen. Es ist dies eben die Folge der Tendenz, dem Schüler nur die lateinische Phrase oder Satzform für den Aufsatz einzuprägen. Allein wiederum trifft dieser Tadel nicht die Sprache, sondern die herrschende Methode. Denn wenn auch auf den untersten Stufen, wo es vornehmlich auf Uebungen der Formenbildung abgesehen ist, dieser Uebelstand (wie ich mich bei Anfertigung meines Uebungsbuches, trotz des ernstlichsten Bemühens ihn zu vermeiden, überzeugt habe) nicht ganz zu umgehen ist, so läßt er sich doch auch hier schon sehr einschränken, und bei weiterem Fortschreiten, bei den syntaktischen Uebungen in Quarta, gänzlich vermeiden, wofern die Grammatik darauf angelegt ist, daß der Schüler nicht nur die latei=

nische, sondern auch die entsprechende deutsche Ausdrucksform und Construction versteht und beide rationell (nicht bloß äußerlich) zu vergleichen gewöhnt wird.

Mit demselben Rechte wird dann S. 19 ff. getadelt, daß die Uebungssätze den Schüler mit einer theils nicht zu überwältigenden Masse bunt durcheinander gewürfelter historischer Notizen, theils mit zusammenhangslosen und über die Capacität der Jugend hinausgehenden Sentenzen überschütten und ihn so systematisch daran gewöhnen, Worte ohne Gedanken zu übertragen. Aber auch diesen Tadel halte ich für abstellbar, nur wird er noch oft und nachdrücklich wiederholt werden müssen, ehe man sich von der Verderblichkeit dieses allgemein verbreiteten Verfahrens überzeugt. Wenn Verfasser dagegen die französischen Uebungsbücher gegen den Vorwurf, daß sie viel „Triviales" brächten, in Schutz nimmt, weil für eine lebende Sprache die Beispiele aus dem alltäglichen Leben zu nehmen seien, so hat er darin vollkommen recht. Jedoch wäre wohl zu wünschen, daß der Lehrgang überhaupt so angelegt würde, daß nicht so große Mengen dieses Stoffes in den Büchern gedruckt den Schülern vorgelegt zu werden brauchten, denn dadurch wird er allerdings leicht fade.

Sehr richtig sagt Verfasser S. 18, daß der lateinische Unterricht, weil das Latein eine todte Sprache sei, von vornherein einen wesentlich wissenschaftlichen Charakter an sich tragen, die neuere Sprache dagegen, weil sie eine lebende sei, von vorn herein mehr practisch gelehrt werden müsse. Aber das scheint der Ansicht Bratuscheck's S. 48 zu widersprechen, welcher allerdings wohl ein „inductives" Verfahren verlangt, jedoch hinzusetzt: „Soll die Grammatik in Wahrheit die ideale Bildung fördern, so muß sie wissenschaftlich sein, d. h. wirklich das Allgemeine, die Gesetze der Spracherscheinungen aufzeigen, nicht den Schein davon, wie ihn die sogenannten „praktischen Regeln" enthalten." Dem Zusammenhange nach muß man meinen, daß dieses wissenschaftliche inductive Verfahren gleich „von vorn herein" bei der „Erwerbung der als trocken verschrienen grammatischen Elemente" angewandt werden solle; allein in dem am Ende dargelegten Lehrplane kommt das „Ergebnis einer solchen Induction" erst auf der dritten Stufe, im dritten Jahre zur Anwendung, also auch auf dem Gymnasium nach Br. jedenfalls noch vor Beginn des Lateinischen. Betrachten wir nur ein kleines Stück der S. 58 gegebenen Darstellung

der Conjugation. Es heißt: „I Personen und Numerus. Zeichen: Endungen, die mit dem persönlichen Pronomen zum Theil übereinstimmen, Sing. 1. Pers. (m), 2. Pers. s, 3. Pers. t; Plur. 1. Pers. mes, 2. Pers. tes, 3. Pers. nt. Diese Endungen werden mit oder ohne Bindevocal angefügt.“ u. s. w. Hier wird man zunächst in eine kleine Verlegenheit darüber kommen, wie man diese Endungen, welche größtentheils stumm sind, behufs des Unterrichts aussprechen soll. Sodann präsentirt sich dem Schüler an erster Stelle ein räthselhaftes (m). Der Lehrer wird nicht umhin können zu sagen, daß dieses aus dem Lateinischen seine Erklärung finde. Ein achtsamer Schüler wird sich jedoch auch eine Erklärung des s bei Je punis, J'aimais u. s. w. ausbitten, und so denn sogleich auch von „Unorganischem“ zu hören bekommen. Mit der 2. und 3. Person wird es schon gehn; bei 1. und 2. Plur. dagegen ist zunächst auf Passé défini zu verweisen, da möchte dann aber die Frage gar nahe liegen: Woher denn das â, î? und gar in der 3. Pers. das èr und das r in irent? Wird man über diese, so wie über viele andere Formen eine genügende Aufklärung geben können, ohne auf das Lateinische zurückzugehn? Ferner, es heißt doch nous aimons, vous aimez; und nicht Endung mes und tes. Es bedarf also der Erklärung: jenes ons aus omes, oms, dieses ez aus etes, ets. — Das nennt man nun „einfache“ Formen, und behauptet, „der Schüler gehe mit raschem Blick (!) von der vereinfachten Form, wie sie im Französischen vorliegt, zu der ursprünglichen complicirteren des Lateinischen über“. S. 49. Also wenn Formen wie ama-mus, ama-tis, ama-ba-m, ama-vi-mus, ama-ve-runt die Bestandtheile, aus denen sie gebildet sind, deutlich zeigen oder wenigstens leicht nachweisbar erkennen lassen, so sind sie „complicirt“; wenn dieselben aber so verschleift und verschlungen sind, daß man ihre Bestandtheile unmittelbar nicht mehr erkennen kann, sondern durch Zwischenstufen erst aus dem Ursprünglichen, an sich Deutlichen auf gelehrtem Wege entziffern muß, so sind sie „einfach“ — oder, wie Bratuscheck geschickt sich ausdrückt, „vereinfacht“. Allerdings „vereinfacht“ in dem Sinne von „verkürzt“ sind sie, aber durch diese Verkürzung eben im höchsten Grade „complicirt“, verwickelt, verwischt, verdunkelt!

Das Gesagte wird genügen, um zu zeigen, daß ein „wissenschaftliches“ Verfahren im Elementarunterrichte des Französischen verlangen und dabei das Lateinische weit zurückschieben nichts anderes heißt als Unausführbares verlangen und die Dinge auf den Kopf stellen. Wenn

also andere Gründe etwa die Priorität des Französischen empfehlen sollten, so hat Ostendorf an dieser Stelle das Richtige gesagt, wenn er „von vorn herein" ein „praktisches" Verfahren fordert. Wünschenswerth wäre nur gewesen, daß er diese „praktische" Methode ein wenig mehr charakterisirt hätte. Die gewöhnlichen französischen Schulbücher scheinen mir wenigstens noch nicht auf dem rechten Wege zu sein, da sie im wesentlichen nur die Manier der lateinischen nachahmen. Eine lebende Sprache praktisch betreiben heißt meiner Ansicht nach vor allem, sie dem Schüler auch möglichst als lebende vorführen, d. h. der mündliche Unterricht müßte den Ausgangspunkt und das vorwiegende Mittel bilden. Die Schüler sollten zuerst die Worte, Formen mit dem Gehör bis zu einem gewissen Grade auffassen und dann erst die Schrift derselben sehen und erlernen. Zu diesem Zwecke wird es, um nicht zu ausschließlich die Thätigkeit des Lehrers in Anspruch zu nehmen, von außerordentlichem Vortheile sein, wenn man zwei Generationen in der Classe hat, von denen die ältere, zu ihrem eigenen Besten repetirend, das Vorsprechen, dann auch das Vorlesen und Vorübersetzen besorgt. Aber auffälliger Weise huldigen auch die Realschulen und selbst unser Verfasser, der sonst so sehr darauf aus ist, den wirklichen Bedürfnissen des Lebens Genüge zu thun, dennoch dem Scholarchen-Despotismus der Jahrescurse. S. 25. Die Realschule sollte denn doch am allerwenigsten bei ihrem Lehrgange von der Voraussetzung ausgehen, daß alle Menschen der Regel nach zu Ostern in ihren Beruf eintreten! — Der Verfasser zieht nun aus dem oben bezeichneten Verhältnisse des Elementarunterrichts den Schluß, daß der „praktische" französische den Anfang machen und der mehr „wissenschaftliche" lateinische nachfolgen müsse. Darüber später; hier will ich zunächst noch einen allerdings beachtenswerthen Grund des Verfassers für seine Ansicht anführen, nämlich daß das leichtere Französisch den Schüler schneller zur zusammenhängenden, inhaltreichen, für seine Bildung geeigneteren Lectüre führe. Die Ausstellungen, welche er andererseits an der Lectüre des Cornelius Nepos und Cäsar macht, sind nicht unberechtigt. Allein ein Theil derselben wird in betreff des Cornel in neuerer Zeit durch Bearbeitungen dieses Schriftstellers für die Schullectüre beseitigt. Zuzugestehn ist, daß die Lectüre beider Schriftsteller nicht die Früchte trägt, welche sie sollte. Das liegt aber wiederum an der Art des Verfahrens. Ich weiß nicht gleich, wer schon vor längerer Zeit einmal es als einen groben Fehler gerügt hat, daß wir die Lectüre der Schriftsteller immer gerade dann ab-

brechen, wenn der Schüler eben befähigt zu derselben zu werden anfängt. Wenn wir die Lectüre des Nepos in Untertertia fortsetzten, den Cäsar erst in Obertertia begännen, ihn dann dort schon schneller läsen, und auch in Untersecunda noch einmal ein Vierteljahr darauf verwendeten, und ebenso auch den Livius weiter in die Prima hineinreichen ließen, so würden die römischen Historiker weit größere Wirkungen üben. Daß Ovid im Ganzen für Tertia eine nicht gerade sehr passende Lectüre ist, wird nicht geleugnet werden können, jedoch läßt sich bei einer beschränkteren Auswahl Passendes aus ihm entnehmen. Auch der Tadel gegen die „Klugheitsregeln des Phädrus" in Quarta ist leicht zu beseitigen, wenn man eben die „Klugheitsregeln" wegläßt. Seine Fabeln aber sind jedenfalls eine sehr angemessene Lectüre, da sie, wenn nicht die ursprüngliche, doch die nächste Quelle sind, aus welcher die dem jugendlichen Sinne so entsprechende Fabeldichtung aller neueren Culturvölker geflossen ist. Ein Hinaufschieben der Lectüre der mittleren Classen, oder vielmehr eine kleine Verlängerung derselben ist aber um so mehr gestattet, als in der That der Canon in den oberen Classen wenn auch nicht geradezu „auf künftige Philologen berechnet ist" (S. 35), so doch auf eine specifisch philologische Vorbildung etwas zu sehr Rücksicht nimmt; und würde mit Recht die Auswahl strenger nach der vom Verfasser S. 34 aufgestellten Norm zu machen sein, daß „die Kenntniß des Griechenthums und Römerthums nur in so weit, aber auch gerade so weit, zu erstreben sei, als beide für unser modernes und nationales Leben noch Werth und Bedeutung haben". Nur werden über dieses „so weit" die Ansichten wohl verschieden sein.

Die Zweckmäßigkeit, den Anfang des Lateinischen zurückzuschieben, begründet Verfasser nun besonders mit jenem Satze, daß die Natur dieser Sprache von vornherein eine mehr wissenschaftliche Behandlung verlange. Sehr treffend bezeichnet er die ganze Art, wie das Lateinische in unsern höheren Schulen gelehrt werde, den Fortschritten der Didaktik in anderen Schulwissenschaften gegenüber als einen „Anachronismus". Bei einer rationalen, auf der neueren Sprachwissenschaft sich gründenden Behandlung dieses Unterrichts glaubt er denselben auf das vollendete 12. Lebensjahr bis Untertertia und den Anfang des Griechischen nach Obertertia verschieben zu können. Hierin hat er recht, wofern es sich um einzelne Schüler handelt, welche etwa in ein Gymnasium übertreten und durch Privatunterricht bei vorzüglich eifrigem

Streben ihrerseits schnell gefördert werden sollen; bei der gewöhnlichen Menge aber ist dieser Anfang entschieden zu spät. Wenn er gegen mein 1871 ausgesprochenes Verlangen nach einer rationalen Methode in Sexta geltend macht, daß ein derartiges Verfahren im Widerspruch mit der sonst in den unteren Classen üblichen Didaktik stehe, so muß ich ihm dies in Beziehung auf die Sexta zugestehn. Ich habe damals auch nur behauptet, daß das Verfahren in Sexta möglich wäre, aber gleich angedeutet, daß überhaupt der Anfang des Latein nach Quinta verschoben werden müsse. Ich glaubte die mit der Methode anzustellenden Versuche ohne eine äußerliche Aenderung des Lectionsplanes empfehlen zu müssen. Verfasser meint, daß ich „zu bescheiden angeklopft habe". Mag sein; aber über die Quinta hinaus würde ich den Anfang des Latein nicht verschieben. Denn daß ein rationales Verfahren auch den untersten Classen nicht ganz fremd ist, zeigt der Rechenunterricht; wenn man darin schon der Sexta, ja der Vorschule rationelles Verständnis zutraut, so wird die Quinta auch zu einem ähnlichen im Lateinischen befähigt sein. Wenn Verfasser dasselbe bis Untertertia zurückschiebt, so scheint es mir, daß ihn dabei nicht rein pädagogische Gründe, sondern vielmehr sein theoretisches, aus der socialen Seite der Frage abgeleitetes Princip bestimmt hat.

Seine Forderungen beruhen nämlich auf der Beobachtung, daß unser Schulwesen bisher der Zweitheilung der Gesellschaft in Regierende und Regierte entsprochen habe, daß sich aber in neueren Zeiten mit immer größerer Bedeutung ein Mittelstand, das „Bürgerthum", eingeschoben habe, dem eine angemessene Schulbildung nicht dargeboten werde. S. 50. Man kann nun der Meinung sein, und ich bin derselben, daß diesem Bedürfnisse im ganzen genommen durch die Realschulen, namentlich durch die 2. O. und die „Höheren Bürgerschulen" genügt sei und daß es nur darauf ankomme, diese Schulen in wirklich angemessener Weise zu organisiren. Allein das genügt dem Verfasser nicht; er will einerseits die „reale" Bildung ebenso weit im Lebensalter der Schüler fortgeführt haben, wie die gymnasiale; ganz besonders aber verlangt er andrerseits (S. 56), daß „eine gemeinsame Grundlage der Bildung für alle Classen der Bevölkerung" geboten werde, damit nicht das „gegenseitige Verständnis" fehle, z. B. „die Bildung des großen Fabrikanten und Kaufmannes wesentlich auf modernen, die des höheren Beamten wesentlich auf antiken Elementen

beruhe, und ersterer für die Ideale des letzteren keinen Sinn habe, letzterer sich in den Anschauungen und Bestrebungen des ersteren nicht zurecht zu finden wisse". Von diesem „Dualismus" unsrer Bildung war schon in den vierziger Jahren viel die Rede, und man machte die Furcht davor gegen die Realschulen geltend; jetzt wird damit gegen das Gymnasium operirt. Beidemal ohne genügenden Grund. Denn wenn man die gesellschaftlichen Zustände des letzten Menschenalters betrachtet und namentlich die in dieser Zeit herangewachsenen juvenes ins Auge faßt, so wird man verhältnißmäßig wenig von einem solchen Gegensatze merken. Es hat in den letzten Decennien das Leben selbst, die großen, Aller Gemüther ergreifenden Bewegungen auf den Gebieten der Kirche und des Staates, die gewaltigen, Alle interessirenden Werke der Industrie und des Verkehrs, die irgendwie einen Jeden berührenden socialen Unruhen — und dazu nicht am wenigsten diejenige neuere Großmacht, hinter der wir Alle gleich sind, der Bierschoppen — das Alles hat so sehr eine ausgleichende Macht über die Geister der Menschen geübt, daß die Differenzen der Schulbildung fast gänzlich dagegen verschwinden. Klagt man doch wiederholt darüber, daß schon auf den Gymnasien selbst der Geist, der früher dort herrschte, immer mehr verschwinde. Ja man könnte eher bange sein vor einer bevorstehenden gar zu großen Nivellirung unsrer Cultur, bange sein, daß namentlich das historische und darunter insbesondre das antike Element in derselben demnächst gar zu sehr von den Mächten der modernen Bildung zurückgedrängt werden möchte. Daß ich gleichwohl nicht gewillt bin, deshalb das Gymnasium in aller Starrheit seiner traditionellen Gestalt festzuhalten, sondern eine Reform desselben verlange, welche es mehr mit den Zuständen des modernen Lebens in Einklang setzt, habe ich durch eine kürzlich veröffentlichte Schrift bewiesen. Aber so weit zu gehn, wie der Verfasser, welcher die Selbständigkeit des Gymnasiums gänzlich vernichten und dasselbe nur als Anhängsel einer allgemeinen Schule bestehen lassen will, das heißt die antiken Elemente unsrer Cultur auf den Aussterbe-Etat setzen!

Um den Plan des Verfassers, wie er ihn in der zweiten Schrift praktisch darlegt, vollständig übersehen zu lassen, stelle ich denselben hier in einem Schema vor Augen, in welchem ich die Classen der verschiedenen darin verschmolzenen Schulen mit fortlaufenden Nummern bezeichne.

Elementarschule. / Fortsetzung derselben.	Mittelschule.	Bürgerschule.	Gymnasial-Unterricht.	Gymnasium. altklass. Abth.	Gymnasium. neusprachl. Abth.	Gymnasium. mathem. naturw. Abthl.	Lebensjahr.
				1	1	1	14—19
				2	2	2	
				3	3	3	
		1		4	4	4	
		2			5		13–14
		3			6 Latein		12–13
1		4	=		7		11–12
2		5	=		8		10–11
3		6 Französisch	=		9		9–10
4	=	7	=		10		8–9
5	=	8	=		11		7–8
6	=	9	=		12		6–7

Es ist nicht deutlich gesagt, ob Verfasser alle diese Schulen in einer Anstalt zusammenfassen will; es wird in den meisten Fällen schon äußerlich unmöglich sein. Folglich könnte jenes gemeinsame Band, welches im vorigen und theilweis noch im Anfange dieses Jahrhunderts, wo Gymnasium und Volks- oder Bürgerschule vielfach eine gemeinsame Anstalt bildeten, alle Volksclassen umfaßte, daß nämlich alle zeitweilig auf denselben Schulbänken gesessen, in unsern Zeiten doch nicht mehr, oder nur ausnahmsweise hergestellt werden. Verfasser legt auch wohl nur darauf Gewicht, daß alle Schüler bis zu gewissen Stufen ganz den nämlichen Unterricht erhalten sollen, also zunächst sämmtliche Kinder bis zum 9. Lebensjahre, der Elementarschule entsprechend; dann diejenigen, welche eine über diese hinausgehende Bildung verlangen, bis zum 12. Lebensjahre, und wiederum die Schüler seines „Gymnasiums" bis zum 14. Lebensjahre. Der allgemeine Grundsatz, daß ein gewisses Material der Schulbildung allen Schulen gemeinsam sein müsse, — (auch die nächste Folgerung daraus, daß das Gymnasium den modernen Bildungselementen einen größeren Raum geben müsse, um den Realschulen näher zu treten) — lasse ich vollkommen gelten; aber ich meine, es sei deshalb noch nicht nothwendig, daß dieser gemeinsame gleiche Unterricht nun auch genau in demselben Lebensalter und in derselben Weise ertheilt werde. Schon in den untersten drei Classen wird es doch nicht wohl angemessen sein, diejenigen Schüler, welche später das „Gymnasium" durchzumachen beabsichtigen

und durchschnittlich eine bessere häusliche Vorbildung mitbringen, drei Jahre lang genau auf derselben Stufe festzuhalten, wie die Schüler der Elementarschule. Ferner, wird man nicht damit zufrieden sein können, wenn ein Gymnasiast („altklassischer Abth.") in den neueren Sprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften im wesentlichen dieselben Kenntnisse gewinnt, wie ein Schüler der „Bürgerschule"? und wird man also die Pensen dieser Unterrichtszweige nicht sehr wohl bis zur Prima hin ausdehnen, dagegen ihn den altklassischen Unterricht, der seine specifische Aufgabe wird, schon früher beginnen lassen dürfen? Wenn man voraussetzt, daß Gymnasium und „Bürgerschule" zwei getrennte Anstalten sind, doch gewiß! Also der Gleichartigkeit der Schulbildung wegen an sich betrachtet, wäre eine so strenge Parallelisirung keineswegs nothwendig. Jede höhere allgemeine Schule wird die Bildungselemente der niedrigeren in ihren wesentlichen Theilen mit umfassen müssen, aber sie wird den Unterricht in denselben nach anderen Rücksichten auf ihre Aufgabe vertheilen dürfen. Ostendorf scheint auch mehr eine äußerliche Rücksicht maßgebend sein zu lassen, nämlich um den städtischen Patronaten und den Eltern die Verlegenheit der Wahl der Schulart zu ersparen. Man soll ein „Gymnasium" gründen können, in demselben aber auch ganz genau eine „Mittelschule" und nahezu eine „Bürgerschule" stecken haben. Allein auch die Gründung eines Ostendorf'schen „Gymnasiums" möchte den Patronaten noch große Bedenken machen. Denn wie stark würden die sehr kostspieligen drei Oberabtheilungen desselben besucht sein? Unsre Gymnasien haben durchschnittlich 30 Schüler in der Gesammtprima, mit zweijährigem Cursus gerechnet, die Realschulen 1. O. je 16, zusammen also 46. Da nun Ostendorf in jene Oberabtheilungen nur solche Schüler eintreten lassen will, welche dieselben absolviren (vgl. die Geraer Beschlüsse Nr. 2), so würde höchstens die Hälfte der 46, also 23 fünfmal auf die drei Oberabtheilungen fallen und in den 12 Classen derselben sich so vertheilen, daß in jeder etwa 9 Schüler wären. Es ist klar, daß nur da, wo die Frequenz den Durchschnitt erheblich übersteigt, die Ausführung des Ostendorf'schen Planes möglich ist. Aber dann wird wiederum die Frequenz der mittleren und unteren Classen so übermäßig sein, daß man zu einer Theilung in zwei oder drei Anstalten gezwungen sein wird. Ueberall hingegen, wo die Frequenz über den Durchschnitt nicht hinausgeht oder hinter demselben zurückbleibt (und letzteres wird mindestens bei der Hälfte aller höheren Schulen

der Fall sein), werden schwerlich die materiellen Mittel für 12 theure Oberclassen zu beschaffen sein. So möchte also doch den Patronaten mit jenem Plane wenig gedient sein. — Vortheilhafter würde er allerdings für die Eltern sein, welche dann die Bestimmung über den zu wählenden Beruf ihrer Söhne länger hinausschieben könnten. Allein über die Frage, ob ein Sohn sich höheren Studien widmen, oder ob er früh in das practische Leben treten soll, pflegt in den meisten Fällen von vorn herein entschieden zu sein; für die überwiegende Mehrzahl ist also nur das von Interesse, daß möglichst alle Schularten an einem Orte vorhanden seien. Für die verhältnismäßig Wenigen aber, welche darüber noch in Zweifel sind, wird sich die Entscheidung über die Befähigung bis zum 12. Jahre in der Regel genügend herausstellen, und dann ist ein Uebertritt von der einen Anstalt zur andern noch ohne zu große Schwierigkeiten. Ueberhaupt aber ist es (abgesehen von den Fällen, wo die Launen oder Wünsche der Eltern mit der Befähigung der Söhne in Collision kommen) gar nicht die Wahl des Berufes und der dem entsprechenden Schule, welche jetzt so viel Bedenken macht, als die Rücksicht auf die unglückseligen „Berechtigungen"; diese haben ein freies allgemeines Urtheil über das Bildungsbedürfnis fast gänzlich niedergeschlagen. (Vgl. „Bericht" S. 23.) Der Staat hat sich in dieser Beziehung einer allgemeinen Vormundschaft bemächtigt und durch seine zum Theil überspannten Forderungen wenigstens sehr viele Eltern genöthigt, nur den kürzesten oder künftig profitabelsten Weg zu dem äußerlich gesteckten Ziele zu berechnen. Daher lassen sich auch aus dem Besuche der verschiedenen Schularten keine sicheren Rückschlüsse auf das wirkliche im Volke herrschende Bildungsbedürfnis machen. Ebenso ist die Pädagogik durch jenen „Zeugniszwang" so eingeengt, daß allgemeine Principienfragen, welche sonst das deutsche Schulwesen so belebt und erfrischt haben, nur schwer aufkommen können. Mit diesem Berechtigungswesen wird sich auch der Verfasser noch abzufinden haben; in seinen Schriften finden sich keine Angaben darüber.

Aber abgesehen von diesen äußerlichen Schwierigkeiten der allgemeinen Ausführung des Planes, muß ich im Principe mich deshalb gegen ihn erklären, weil er auf Kosten einer strengen Uniformität der Schulbildung bis zu gewissen Altersstufen die Einheitlichkeit jeder einzelnen Schulart vernichtet. Dieses will der Verfasser eben. Freilich kömmt die Realschule noch ziemlich gut dabei weg, indem sie von unten auf das constituirende Element bildet, nach oben zu muß sie sich jedoch

auch einen starken Zusatz des Lateinischen gefallen lassen. So sehr zufrieden diese Schüler damit sein werden, daß sie nicht schon in den untern Classen Latein lernen müssen, so unzufrieden werden ohne Zweifel recht viele der „neusprachlichen" und der „mathematisch-naturwissenschaftlichen Abtheilung" sein, daß am Ende, wo sie sich ihren specifischen Berufsfächern um so eifriger zu nähern wünschen, diese neue schwere Aufgabe ihnen zufallen soll. Immerhin bleiben diese beiden Abtheilungen noch in einem innerlichen Zusammenhange mit der unteren Hälfte; das Gymnasium dagegen hat zwar die Ehre, für das Ganze seinen Namen herzugeben, muß sich in der That aber gefallen lassen, daß ihm seine untere Hälfte abgeschnitten und die obere dann nur ein Anhängsel der Realschule wird. Daß das Gymnasium überhaupt seinen „Mittelpunkt" verlieren würde, gesteht Verfasser zu (S. 37 f.); er will eben diesen „Anachronismus" beseitigen, weil „in jeder deutschen Schule den Mittelpunkt nur deutsche Art und Sitte, deutsche Geschichte und deutsche Sprache bilden könne". Hier haben wir es mit einem sehr verbreiteten Misverständnisse zu thun, welches aus den vieldeutigen tropischen Ausdrücken „Mittelpunkt, Concentration" u. ä. hervorgeht. Es ist dem Verfasser ohne allen Zweifel darin beizustimmen, daß jede deutsche Schule eben eine deutsche sein soll; das ist das Wesen des Gattungsbegriffes der deutschen Schule, und sicherlich muß jede Art von Schule dieses Wesen der Gattung, zu welcher sie gehört, bestimmt und deutlich repräsentiren. Aber ebenso gewiß ist es auch, daß jede Art von Schule neben jenem Grundcharakter der Gattung auch einen besonderen Charakter ihrer Art haben muß. Und zwar kann dieser specifische Charakter nicht etwa bloß darin bestehen, daß jener allgemeinen Gattung irgend ein Besonderes nur äußerlich angehängt oder lose verknüpft ist, sondern der Artcharakter muß sich mit dem Gattungscharakter vollständig, von oben bis unten, möglichst in allen Theilen durchdringen. Nun ist es aber ferner eine bekannte Sache, daß überall in der Welt nicht die Gattungsbegriffe, sondern die Artbegriffe zur realen Erscheinung kommen, und daß man unter selbstverständlicher Voraussetzung der allgemeinen Grundlage des Gattungsbegriffes doch den Artbegriff als das die individuelle reale Erscheinung Constituirende betrachtet. Man sage also statt „Mittelpunkt" oder dgl. lieber: der specifische Charakter der Art. Hiernach betrachtet müssen wir sagen, daß der Verfasser sich bemüht hat, in seinem Plane den Gattungsbegriff der deutschen Schule zu realisiren;

da dies aber im Ganzen eine Unmöglichkeit ist, so verfolgt er seine Tendenz wenigstens bis aufs äußerste und läßt dann die verschiedenen Arten der Schulen in einzelnen verschiedenartigen Zweigen aus dem Gesammtleibe hervortreten, gleichsam wie wenn aus einem Stamme, der nur den allgemeinen Begriff „Baum" darstellte, ein Eichen-, ein Tannen-, ein Birkenzweig u. s. w. herauswachsen sollte. Solche künstlichen Schöpfungen können nicht lebensfähig sein. Wir werden vielmehr, so nachdrücklich wir auch verlangen, daß jede Schule im Grunde ihres Wesens eine nationale, eine deutsche sein, daß sie bis zu einem gewissen Maße die Gesammtheit unsrer Culturelemente umfassen soll, dennoch daran fest halten, daß jede Schule innerhalb jenes Grundwesens der Gattung nach dem specifischen Charakter ihrer Art sich *selbständig* constituire. Nachdem sich nun einmal eine neue Art von Schulen neben dem Gymnasium historisch gebildet hat, die „Realschulen", ist es vergebliche Mühe, aus diesen zwei Arten wieder Eins machen zu wollen, was Beides ist.

Unter dieser Voraussetzung, daß die Schulen möglichst selbständig eine jede in ihrer Art existiren, stimme ich auch auf das lebhafteste dem Wunsche des Verfassers (S. 42) bei, daß der Staat denselben eine größere Freiheit in ihrer Entwicklung gewähren möge; jedoch würde ich nicht so weit gehn, auch „den Gemeinden die Gestaltung des Lehrplans zu überlassen". Ihnen würde nur die Wahl der Schulart zu überlassen sein; diese aber hätte der Staat in allgemeinen Zügen zu normiren, so daß den einzelnen Lehrercollegien noch ein gewisser freier Spielraum bleibt.

Auffällig ist alsdann noch, daß Verfasser das vollendete 19. Lebensjahr als den Schluß seines Gymnasiums hinstellt. Allerdings ist dies das Durchschnittsalter der Abiturienten der Gymnasien und der Realschulen 1. O. und Verfasser meint, daß „bei seinem einfacheren Plane mit mehr Sicherheit auf ein regelmäßiges Aufrücken gerechnet werden könne". S. 64. Allein auf Vortheile der Methode darf man nicht allzuviel rechnen; im Laufe von 12 Jahren durch 12 Classen möchte doch wohl Mancher irgendwo einmal hängen bleiben, und dann bei den Jahrescursen natürlich gleich ein ganzes Jahr. Noch übler aber wird die doch nicht geringe Zahl derer daran sein, welche jetzt schon mit vollendetem 18. oder 17. Lebensjahre die höheren Schulen absolviren; diese werden nolentes volentes bis zum 19. Jahre bleiben müssen! Nun möchten sich vielleicht die Studirenden darein er-

geben; aber was werden alle diejenigen zu dieser erzwungenen Verlängerung sagen, welche nur eine Berechtigung zum Eintritt in den höheren Staatsdienst erstreben? auch diejenigen, welche noch Polytechnica und andere technische Akademien besuchen wollen? und gar die „Fabrikanten und Kaufleute", welche etwa eine höhere Bildung wünschen? Wie kommt der Verfasser überhaupt auf eine solche Verlängerung des Schulcursus? Nicht aus pädagogischen Gründen, wie schon gesagt, sondern deshalb, weil er seinem Theoreme zu Liebe das Lateinische nach der 6. Classe (Untertertia) verschoben hat und nun das unten Versäumte oben einigermaßen nachzuholen sich genöthigt sieht.

So kann ich also, wie ich die Sache ansehe, den Plan des Verfassers weder von pädagogischer Seite billigen, noch aus socialen Rücksichten empfehlenswerth finden. Gleichwohl ist ihm zu danken, daß er in vielen Stücken sehr beachtenswerthe pädagogische Anregungen gibt; ja ich glaube, daß sein Grundgedanke in beschränkterer Weise auch wohl eine praktische Berücksichtigung verdient. S. 45. Wenn man es nämlich aufgibt, nach demselben das ganze Schulwesen umgestalten zu wollen, und vielmehr auch mit Bratuscheck S. 30 voraussetzt, „daß die Bildungsschulen in ihrem Lehrplan differiren können, ohne ihren gemeinsamen Zweck zu verfehlen; ja daß sie wesentlich differiren müssen, daß es also mehre Gattungen von Bildungsschulen geben muß, je nach der Verschiedenheit in der Anlage und Lebensstellung der Schüler"; wenn man ferner mit demselben (S. 36 ff.) das Latein von der Realschule ausschließt, so wird für letztere die Frage bedeutungslos, und sie würde nur in Beziehung auf das Gymnasium und diejenigen Realschulen, welche gleichwohl ausnahmsweise das Latein zulassen, zu entscheiden sein. Hier können wir aber den Streit über das mehr oder weniger Schwierige, das mehr oder weniger Bildende der einen oder anderen Sprache ganz auf sich beruhen lassen, da ein anderes Moment ganz zweifellos die Entscheidung gibt, nämlich die Art der Schule. Das Gymnasium, dessen specifischer Charakter es ist, daß es die alten Sprachen in möglichst eingehender Weise betreibt, wird ganz selbstverständlich mit dem Lateinischen den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts machen müssen, und zwar nicht blos, um denselben äußerlich möglichst weit auszudehnen, sondern auch, um allen übrigen sprachlichen Unterricht zu demselben in Beziehung zu setzen, oder um mich eines Ostendorf'schen Ausdrucks zu bedienen, der „Concentration" des sprachlichen Unterrichts wegen. Diejenigen Realschulen hingegen, welche das

Lateinische nicht ihrem Principe nach, sondern äußerlicher Rücksichten wegen zulassen, sollten dadurch nicht in der vollständigen Durchbildung ihres specifischen Charakters gestört werden, sie sollten also mit dem Französischen in Sexta (aber „praktisch") beginnen, das Lateinische hingegen, selbst wenn es obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist, doch seinem accessorischen Charakter gemäß erst später eintreten lassen. Jedoch würde es nicht so weit, wie Verfasser will, zurückzuschieben, sondern nach vollendetem 11. Lebensjahre (in der der Quarta entsprechenden Classe) anzusetzen sein. Diese Einrichtung würde dann auch dem ersten Punkte, auf welchen Ostendorf und Bratuscheck großes Gewicht legen, daß nämlich der Schüler von vorn herein für die schwierigen und trockenen Elemente der ersten fremden Sprache ein reges Streben mitbringe, Genüge leisten. Denn das psychologisch naturgemäße Streben beim Eintritt in eine Schule ist und soll sein das Streben, das Ziel derselben zu erreichen. So wird der Gymnasiast von vorn herein für das Lateinische, der Realschüler für das Französische Lust mitbringen; und wenn dann an einer Realschule, welche durch die Umstände sich genöthigt sieht, das Lateinische hinzuzunehmen, in den beiden unteren Classen diesem naturgemäßen Streben Genüge geschehen und somit ein tüchtiger Grund zu weiteren Fortschritten auf dieser Bahn gelegt ist, so wird vermuthlich auch die durch die Verhältnisse gebotene Hinzufügung des Latein bereitwilliger getragen werden; diejenigen Schüler aber, in deren Interesse das Latein mit aufgenommen ist, werden ohne Zweifel im Bewußtsein dieses Interesses durch eifriges Streben verhältnismäßig schnellere Fortschritte darin machen. Um nun aber diesem vorauszusetzenden Streben nach schnelleren Fortschritten entgegenzukommen und überhaupt dem vorgerückteren Alter zu entsprechen, dürfte man hier am allerwenigsten mit dem herkömmlichen mechanischen „Einpauken" den Schülern entgegentreten, sondern müßte die fördernde rationale Methode des Unterrichts benutzen, wozu die lateinische Grammatik so vortrefflich geeignet ist. Und wenn man denn einmal diese Grundlage gelegt hat, so würde hier es auch angebracht sein, nun nachträglich die französische Formenbildung aus derselben zu entwickeln und dadurch zugleich bei allen Schülern für das Lateinische mehr Interesse zu erregen; kurz man würde hier jene Concentration des Unterrichts in den beiden Sprachen von der Seite des Französischen her zu bewerkstelligen suchen müssen. Eine solche entschiedene Anerkennung des Principats des Französischen in

jeder Realschule könnte an manchen Orten, wo sonst die Verhältnisse dafür sprechen, die Hinzunahme des Lateinischen noch erleichtern. Ja man könnte selbst an den einzelnen kleinen Orten, wo etwa ein Gymnasium fundirt ist, welches den Dienst einer höheren Bürgerschule mit versehen muß, nach der zuletzt geschilderten Maßgabe dasselbe organisiren; nur würde ich mich immer dagegen verwahren, wenn man etwa nach diesen Concessionen für besondere Fälle das Gymnasium oder die Realschule überhaupt gestalten wollte.

Kurz jede Schule tüchtig in ihrer Art, das wird der beste Grundsatz für die Gestaltung des ganzen Schulwesens sein; und die einzig richtige Lösung dieser jetzt so verwickelten Frage wird meiner Ueberzeugung nach nicht durch solche Verquickungen, wie sie Ostendorf mit seinem Plane und wie manche Andere in der Realschule 1. O. verfolgen, erzielt werden, sondern allein dadurch, daß man die „Realschule" möglichst rein nach ihrer Art gestaltet.

Lattmann.

III.

Dr. J. Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Zwei Theile. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht. 1873.

Das Gefühl, daß unser Schulwesen einer Reorganisation bedürfe, hat in neuester Zeit verschiedene Reform-Vorschläge hervorgerufen. Zu den bemerkenswerthesten gehört der, welchen jüngst Lattmann, Gymnasial-Director zu Clausthal, in seinen Broschüren „Reorganisation des Realschulwesens" und „Reform der Gymnasien" gemacht hat. Der Verfasser ist ein denkender Schulmann. Er verkennt es nicht, daß „die specifisch philologische Fertigkeit des Lateinschreibens jetzt den ganzen Unterricht des Gymnasiums von oben bis unten beherrscht und leitet", und daß „der abstracte Formalismus des gegenwärtigen Gymnasial-Unterrichtes der realistischen Richtung unserer Zeit mehr als früheren Zeiten widerstrebt". Er bezeichnet es als „erste Aufgabe der Reform des Gymnasiums", daß „der lateinische Aufsatz und das griechische Skriptum aus dem Maturitäts-Examen entfernt werden". Aber vor allem ist Lattmann Eiferer für das Gymnasium. In der Erkenntniß der Mängel, woran der geltende Lehrplan desselben leidet, hat er seit der Herausgabe früherer Schriften Fortschritte gemacht; aber der Gymnasial-Lections-Plan des Ministeriums Raumer von 1856 ist noch heute für ihn eine rettende That. Das Märchen von

der schönen Schwester Gymnasium und der häßlichen Schwester Realschule 1. O. verfehlt er nicht auch in seinen neuesten Flugschriften zu wiederholen. Das Gymnasium „ist eine durch Jahrhunderte sich hinziehende organische Entwickelung", die Realschule erster Ordnung ein „künstliches Product";. jenem haftet nur in Folge einer Verirrung etwas zu Specifisches an, diese dagegen darf gar nicht einmal die „Prätension erheben, unter die Kategorie der allgemein bildenden Schulen erhoben zu werden"; das Gymnasium hat seine Organisation gefunden, die Realschule 1. O. hat sie noch zu suchen. Daß jede menschliche Einrichtung aus dem Bedürfniß geboren wird, erst allmählich sich läutert und zur Darstellung einer Idee gestaltet, ist dem Verfasser entgangen. Und ebenso sind ihm auch die wesentlichsten Bedenken, wozu die ganze gegenwärtige Schulorganisation Anlaß gibt, entgangen; oder wenn das nicht der Fall ist, so haben sie doch seine vorgefaßten Meinungen nicht zu überwinden vermocht. Der Normal-Plan für höhere Bürgerschulen ohne Latein, welchen er aufstellt, schließt, bei 31 bis 34 wöchentlichen Schulstunden, die Geographie bereits in der drittunteren Klasse ab, und bringt für das Zeichnen auch in der obersten Klasse nur 2 Stunden heraus; der für „höhere Bürgerschulen mit Latein" wiederholt dieselben Wunderlichkeiten, bestimmt für die Naturwissenschaften in der zweitoberen Klasse 2, in der obersten 3 Stunden, und läßt das Lateinische mit dem Französischen auf derselben Classe beginnen! Zu noch größeren Wunderlichkeiten versteigt sich Lattmann's Lectionsplan für das Gymnasium. Die Mathematik beginnt in Quarta mit einer Stunde wöchentlich; in Tertia darf sie, um die Geometrie, wie es doch nothwendig ist, ziemlich weit zu führen, die wissenschaftliche Arithmetik zu beginnen und die erworbene Fertigkeit im bürgerlichen Rechnen nicht ganz untergehen zu lassen, 3 Stunden wöchentlich in Anspruch nehmen. Der Unterricht in den Naturwissenschaften soll in Tertia ganz ausfallen, weil „die erhebliche Ausdehnung des geographischen Unterrichtes denselben sachlich zu gute kommen wird". Diese „erhebliche Ausdehnung" besteht darin, daß für die Geographie von Sexta bis Tertia 2 Stunden wöchentlich bestimmt sind. Der geradezu verderbliche Uebelstand ferner, daß in drei auf einander folgenden Jahren das Lateinische, Französische und Griechische nach einander begonnen werden, ist beibehalten, obgleich Lattmann selbst vorher das Urtheil gefällt hat, daß „es eine übermäßige Anspannung des Knaben ist, ihn schon vom neunten Jahr an,

in drei auf einander folgenden Jahren, drei fremde Sprachen, Latein, Französisch, Griechisch, erlernen zu lassen. Das eine Jahr, um welches nach dem Lattmann'schen Plane die Schüler älter werden, ehe sie ans Latein kommen, verwandelt, wie es scheint, jene „übermäßige Anspannung" in eine weise Einrichtung. Ferner „soll" natürlich Cicero nach wie vor „mit Recht den Hauptstock der sprachlichen Studien bilden", und zwar wegen seiner „großartigen und, sobald einem der Sinn dafür aufgeht, bewunderungswürdigen Formvollendung der Darstellung", für welche „Verständniß und Geschmack zu erwecken", eine „Hauptaufgabe des Gymnasiums" ist. Allerdings aber soll weniger von ihm gelesen werden.

Wie viel Verständniß Lattmann bei solchen Anschauungen und Inconsequenzen für die Verhandlungen der Geraer Realschulmänner-Versammlung zeigt, läßt sich wohl von vorn herein berechnen. Daß diesen Verhandlungen der Gedanke zu Grunde lag, ein wesentliches nationales Interesse erheische eine größere Einheit des Schulwesens, ist ihm ganz unklar geblieben. Die Aeußerung des Vorsitzenden, daß die Ideen der Versammlung erst dann sich in vollem Maße verwirklichen werden, wenn alle höheren Schulen als gemeinsamen Unterbau eine Mittelschule erhalten, und daß letztere überhaupt die unumgängliche Voraussetzung für eine befriedigende Gestaltung unseres höheren Schulwesens sei, ist für Lattmann nur ein „naives Geständniß". Die Vertreter der Bürgerschulen, in welchen der Cursus sich nur bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahr ausdehnt, werden — so meint er — dagegen „protestiren". Sie müssen es ja, weil Lattmann es recht findet, haben es aber leider in Gera nicht gethan, und ihrerseits wohl gewußt, warum sie es nicht thaten. Denn jene Bürgerschulen werden niemals wahrhaft gedeihen, wenn die Eltern sich schon bei Vollendung des neunten Lebensjahres ihrer Söhne darüber entscheiden müssen, ob sie dieselben einer Bürgerschule oder einem Gymnasium anvertrauen wollen. Fast noch unzufriedener ist der Kritiker mit dem zweiten von der Geraer Versammlung aufgestellten Grundsatze. Wenn es in letzterem heißt: „Es ist dahin zu streben, daß alle Berechtigungen, welche nicht an ein Maturitätszeugniß, sondern an den Besuch gewisser Klassen oder an die Reife für dieselben geknüpft sind, so bald als möglich aufhören", so wird hieraus abgeleitet, daß nun nächstens eine große Anzahl Schüler dahin auswandern muß, wo eine Bürgerschule ist. Daß die Ausdrücke „streben" und „so bald als möglich" absichtlich

gewählt sind, und daß der ganze Grundsatz seinen richtigen Sinn nur in dem Zusammenhang erhält, worin er mit dem Gedanken einer Umgestaltung des höheren Schulwesens überhaupt steht, hätte freilich — so sollte man glauben — ein Philologe wohl begreifen können, welcher durch das Studium der alten Sprachen geschult ist, das ja nach Lattmann doch allein zu einem recht scharfen Denken und tieferen Verständniß der Muttersprache führt. Aus der Verwirklichung obigen Grundsatzes würde nach der Ansicht desselben Beurtheilers sich eine bedenkliche Leere der Gymnasial- und Realschulklassen ergeben, welche denn nun Lehrern und Behörden als ein Schreckbild vorgehalten wird. Bei Lattmann's Planen ist das natürlich ganz anders. Am Schluß der Broschüre heißt es, und zwar wörtlich: „Die Entfernung der ungehörigen Elemente von dem Gymnasium — würde eine sehr merkliche Verminderung der Frequenz und auch der Zahl der Gymnasien zur Folge haben, beides für ihr inneres Gedeihen dringend zu wünschen"!

Doch genug. Auch die Voreingenommenheit hat bekanntlich das Privilegium, daß sich nicht mit ihr streiten läßt. Lattmann ist ohne Frage einer der verständigsten Gymnasiallehrer und bedeutendsten Directoren. Auch seine letzten Broschüren sind voll treffender Bemerkungen und zweckmäßiger Vorschläge. Daß die Unbefangenheit des Urtheils da noch vorhalte, wo dem geliebten Gymnasium eine Gefahr oder Concurrenz zu drohen scheint, darf man von einem echten Philologen nun einmal nicht erwarten. Das Interesse, welches Lattmann's Reform-Vorschläge für weitere Kreise haben, knüpft sich an den Character der Halbheit, den sie überall an sich tragen. Dieser Character ist eine Folge des Wahnes, daß die Gestaltung unseres Schulwesens sich ewig in den Bahnen bewegen müsse, die eine bestimmte Zeit mit bestimmten Bedürfnissen demselben angewiesen hat. Alle Versuche einer Reform, die von dem Gedanken ausgehen, das Gymnasium sei die allein seligmachende höhere Schule, werden nur zu gleichen Halbheiten führen.

Ostendorf.

II. Sprechsaal.

Orthographisches.

In Nr. 9 des Pädagogischen Archivs (1873 pg. 701) macht Herr Dr. Seitz aus Marne auf eine orthographische Unrichtigkeit aufmerksam, welche sich in der 12. Auflage des deutschen Lesebuches von Hopf und Paulsiek pg. 224 findet und die Worte: „Starren" und „mit emporgerafft" des letzten Verses der 5. Strophe des Freiligrathschen Gedichtes: Unter den Palmen betrifft.

(„Aufrecht zwischen sich den Starren, mit emporgerafften Blanken.")

Herr Freiligrath in Stuttgart, dem ich mittheilte, daß die fragliche Orthographie von der 7. bis 14. Auflage (der letzten) des erwähnten Lesebuches unverändert beibehalten sei, schreibt mir nun:

„Die von Hopf und Paulsiek beliebte Lesart des in Rede stehenden Verses ist unrichtig. Ich habe geschrieben:

„Aufrecht zwischen sich den starren, mit emporgerafften Blanken."
Der Blanke = der weiße Mann, der Europäer. Daß „Blanke" so viel als „Vordertatze" bedeute, ist wohl nur ein Scherz.

„Mit emporgerafft" scheint mir ganz so richtig gebildet, wie z. B. „mitunterzeichnet" und ähnliche Zusammensetzungen." —

Diese Interpretation des Dichters wird nun wohl die Herren Herausgeber des vielverbreiteten Lesebuches veranlassen, den Fehler in der nächsten Auflage zu berichtigen.

Zu bemerken wäre etwa nur noch, daß Freiligrath „mit emporgerafft" beide Male als zwei nicht verbundene Worte schreibt, nicht wie Herr Seitz „mit-emporgerafft." Das als Analogon herangezogene: „mitunterzeichnet" hingegen ist als ein Wort geschrieben.

Striegau (Schlesien). Dr. Rößler,
Rector der höh. Bürgerschule.

Bücherunfug.

An der Spitze der Schulschriften, welche die Verlagshandlung G. Basse in Quedlinburg im Juli 1873 anzeigt, lese ich mit Erstaunen:

Paul et Virginie von Bernhardin de St. Pierre, mit einem vollständigen Wörterbuch.

Es ist unmöglich, das Büchelchen, seines poetischen Werthes unbeschadet, als „Jugendschrift" anzuzeigen, wenn man es gelesen hat. Die Schrift Eins!*) enthält im Eingang einen eingehenden kritischen Auszug desselben. Die durch und durch wollüstig-sinnliche, oft an das Obscöne streifende, dabei antireligiöse Darstellung ist keineswegs eine passende Jugendlectüre. Das ganze Buch wimmelt von Scenen wie: Ein junges Mädchen, nackt im Bade sich betrachtend, die sich mit sehnsüchtigen Gedanken an ihren Liebhaber beschäftigt. (Eins! S. 79.) Das Evangelium, welches dieser Gelegenheit allein seine Erwähnung verdankt, wird angeführt, „weil es den Menschen Gelegenheit gab, Jahrhunderte lang gegen einander zu wüthen". „Die Europäischen Frauen sind falsch, weil die Männer Tyrannen sind. So lange diese jung sind, verführen sie die Frauen ihrer Nachbarn; werden sie alt, so vermögen sie nicht mehr, die Zuneigung ihrer Gattinnen zu fesseln. Dieses ist eine Wirkung der allgemeinen Gerechtigkeit, welche die Welt regiert" u. s. w. —

Auch Guillaume Tell von Florian ist mit einem Wörterbuch versehen worden, zum Gebrauch der Jugend. Das Buch ist in Eins! S. 53 ebenfalls characterisirt: .... „auch ein berühmtes Kinderbuch, das in vielen Auflagen grassirt, enthält von Anfang bis zu Ende Liebeleien von Erwachsenen und sogar von Kindern „mit den crassesten Freiheitsideen von 1789 durcheinander gerührt, das Alles zu vollkommener Unnatur verzerrt. Zuletzt heirathen sich Claire und Gemmi noch als Kinder, Gemmi deutet aber der Claire an, die Rechte seines Glücks noch verschieben zu wollen, bis sie etwas älter geworden."

Man kann aus diesen Beispielen ermessen, wie gedankenlos viele Eltern und Erzieher die Lectüre der Jugend behandeln. Mütter, die sich scheuen würden, Göthes Wahlverwandtschaften lesen zu lassen, — woraus ihre Töchter gewiß nichts Schlimmes lernen, — geben diesen grob sinnliche Bücher, wie Paul et Virginie in die Hände! —

Gegenüber diesen und andern, zur Jugendlectüre völlig ungeeigneten Schriften empfehle ich zu gleichem Zweck ein Geschichtswerk, welches in Deutschland noch viel zu wenig benutzt wird. Ich gebe den vollständigen Titel:

Cours d'histoire racontée aux enfants et à la jeunesse adopté pour la methode élémentaire de M. Levi. Racontée à la

*) Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. Berlin bei L. Rauh.

jeunesse par M. Lamé Fleuri, Auteur de plusieurs ouvrages d'éducation. Paris A. Monard rue pavée Saint André. Borrani et Drotz, rue des Saints Pères.

Das Werk enthält eine sehr geschickt gewählte Zusammenstellung der wichtigsten und interessantesten Begebenheiten der Geschichte, für die Jugend bearbeitet, geeignet, den Sinn für Geschichte zu wecken, in leichtem Französisch sehr anmuthig erzählt. Die Bände, welche die Geschichte der verschiedenen Länder und Staaten des Alterthums bis zur neueren Zeit enthalten, sind auch einzeln zu haben. Der Druck ist groß und deutlich. Vor einigen Jahren erschien die zehnte Auflage.

Das Werk dürfte sogar eine Uebersetzung ins Deutsche nicht unbelohnt lassen.

Ludwig Graf Pfeil zu Gnadenfrei.

Zweite Versammlung der deutschen Realschulmänner.

Die diesjährige Versammlung wird in Braunschweig am 5. und 6. October stattfinden. Hauptgegenstand der Erörterung wird sein: „Die zukünftige Organisation des höheren Schulwesens.“ Diejenigen Herren, welche in Beziehung auf diese Frage Thesen in Vorschlag zu bringen wünschen, werden ersucht, dieselben vor dem 1. Juni an den mitunterzeichneten Director Dr. Ostendorf in Düsseldorf einzusenden.

Berlin, am 1. März 1874.

Der in Gera gewählte Ausschuß.

Dr. Friedländer, Hamburg. Dr. Giesel, Leipzig. Dr. Krumme, Remscheid. Dr. Ostendorf, Düsseldorf.
Dr. M. Strack, Berlin.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Verlag von Otto Spamer in Leipzig.*)

1. Der Menschenfreund auf dem Throne. (Josef II.) Von Franz Otto. Mit 30 Textillustrationen und einem Titelbilde. II. Aufl. 1873. 95 S. gr. 8°. Geheftet 7½ Sgr. Cartonnirt 12½ Sgr.

Dieses für Volk und Jugend bestimmte Buch, ein selbstständiger Theil des größern Werkes Pantheon, erzählt in 12 Capiteln einfach, klar und ziemlich umfassend die Geschichte des hochherzigen Monarchen, für den das Wort „zu früh“ so verhängnißvoll wurde, wie für Andere das Wort „zu spät“. Die Sprache ermangelt zwar jeder bedeutenden Eigenthümlichkeit, und von ihrem schlichten Flusse hebt sich z. B. das Gespräch des Kaisers mit Franklin sofort merklich ab, ehe man auf die ehrliche Bemerkung „B. Auerbach nacherzählt“ stößt; ja, wir hegen sogar die leise Vermuthung, daß das rührende, von poetischem Gefühl zeugende Motto: „Josef erkannte seine Brüder, doch sie erkannten ihn nicht“, ursprünglich von einem Andern als dem Verfasser dieses Buchs gewählt worden sei. Doch ebensowenig wüßten wir auffallende Fehler der Diction zu rügen. Und die Haupttugenden jedes Geschichtschreibers: Wahrheitsliebe, Streben nach allseitiger Gerechtigkeit, aus Erkenntniß entspringende Milde, leuchten unverkennbar aus dem Ganzen hervor, und machen, daß man mit dem Helden auch den Biographen liebgewinnt.

Druck und Papier sind, wie man von Spamer erwartet, vortrefflich; die Illustrationen meist auch gut. Doch darauf wollen wir, was Zweckmäßigkeit derselben anbelangt, diesmal etwas genauer eingehen. Das Titelbild giebt ein in Frisur, Kleidung und Decoration getreues Conterfei des Kaisers. Die sich zweimal präsentirenden Herrscher-Insignien dagegen sind, gelind gesagt, überflüssig. Vorzüglich gelungen erscheinen uns die Eltern Josefs, besonders die imponirend voranstehende Maria Theresia. Den schreibenden Knaben unter ihnen würden wir ohne Bedauern missen. Fürst Kaunitz, gut; ebenso Ganganelli, Josef und Marie Antoinette, Josef und Franklin, Josef im Controlorgange (mit Erklärung), Josef mit Friedrich II. ꝛc., Josef als Arzt, Laudon, Josef mit Katharina II., ja selbst Josef

*) Die nachstehenden Werke hat der Herr Recensent besprochen, um bei Anschaffungen für Schülerbibliotheken Anhaltspunkte zu bieten. D. Red.

bei Schabacz, obgleich er kein Kriegsfürst war. Aus all diesen Bildern kann die Jugend etwas lernen. Leid dagegen thut uns die Verschwendung von Mühe und, wenn man will, Kunst an Ausschmückung der Anfangsbuchstaben, und an Phantasiestücke wie z. B. auf S. 42, 43, 50, 75; auch das sonst gelungene Bild S. 83 paßt zu keinem bestimmten Passus der Erzählung. Und doch sollten Schriftsteller und Künstler immer Hand in Hand gehen und nie vergessen, daß bei sonst gleicher Güte die Bilder am besten den Zweck der Belehrung und Ergötzung erreichen, welche am genauesten dem Texte entsprechen. Bei historischen Bildern ist natürlich Portraitähnlichkeit der Hauptpersonen und getreue Wiedergabe der Localitäten, des Costüms ꝛc. erste Bedingung; bei den Nebenpersonen möchten wir unbedingt lieber schöne Züge, als häßliche Characterköpfe sehen.

2. Illustrirter Almanach für Jung und Alt. 1874. 92 S. gr. 8°. Preis 5 Sgr.

Ist jedenfalls 1/2 Mark werth und würde schwerlich dafür geliefert, wenn's nicht — eine Art Lockvogel wär'. Spamer „gedenkt darin das größere Publicum mit den Inhalt seiner der Jugend und den Erwachsenen gewidmeten literarischen Neuigkeiten des laufenden Jahres bekannt zu machen, vornehmlich aber empfehlenswerthe Werke seines Verlags durch kürzere Auszüge oder selbstständige Abschnitte aus denselben den betreffenden Kreisen näher zu bringen." Möge ihm dies bei den Wohlhabenden gelingen, der Arme aber im Almanach selbst einen kleinen, billigen Ersatz für die ihm versagten größeren Werke finden. Daß der Verleger an Text und Bildern nicht gerade das Schlechteste biete, liegt in seinem eigenen Interesse; übrigens wollen auch wir noch bescheidentlich unsere Meinung über die Auswahl sagen. Etwas bunt sieht jede Musterkarte aus, doch das verschlägt nichts, auch auf dem Felde wachsen Blumen und Gräser, Cyanen und Halme wild durcheinander, und wir haben doch unsre Freude daran.

Nun zum Inhalt im Einzelnen.

1. Geschichtskalender, Geburts- u. Sterbetage berühmter Menschen. Könnte wohl Besserem seinen Platz eingeräumt haben. Denn erstens lassen sich diese „modernen Heiligen" leicht vermehren, und zweitens, besser auswählen oder ordnen. Gegenwärtig ist die Gesellschaft noch etwas sehr gemischt: neben Zwingli steht Sue, neben Goethe ein gewisser Scheuchzer darin. — 2. Das Bächlein. Hübsches Bild und

kindliche Erklärung. 3. Ebenfalls für Kinder. 4. Ein edler Zug von Gellert. 5. Fabel. 6. Illustrirte Anleitung zum spielenden Papierflechten und Netzzeichnen. 8. Brotfruchtbaum, gut. 9. Eichhörnchen, Bild recht gut. 10. Belustigungen aus der Rechenkunst — sehr harmlos. 11. Die bekannte Geschichte von Einem, der das Gruseln lernen wollte, erträglich erzählt. 12. Dampfwagen — Erklärung verständig. 13. Verhängnißvolle Zahlen, einmal ein Artikel ohne Bild, wär' er nur auch ohne Worte! Denn es ist doch verlorne Müh' und nur eine Spielerei. Wir erwarten nach der Ueberschrift etwa: 1640 großer Kurfürst; 1740 Friedrich der Große; 1840 Friedrich Wilhelm IV.; oder 18. Januar, Krönung; 18. März, Revolution; 18. April, Düppel; 18. Juni, Belle-Alliance; 18. October, Leipzig 2c. Statt dessen — doch wie sich Leute am Erfinden solcher Regellosigkeiten erfreuen, so mögen's auch andere am Lesen derselben thun. 14. Thors Fahrt zu Thrym, ziemlich. 15. Episode aus der Burggraf (1. Kurfürst von Brandenburg) von Roth, geschickt ausgewählt. 16. Das letzte Riesenheim, von Villamaria. Ein in sog. poetischer Sprache erzähltes Märchen aus Norwegen, natürlich erfunden, wenn auch an Sagen anknüpfend. Unserm Gefühl widerstrebt es, daß darin der Name „Christus" gleichsam als Zauberformel dient und den letzten armen Riesen versteinert. Laßt Jesus aus den Märchen weg. 17. Loyola, Franz Xaver, Vincenz von Paula, von A. Werner, freisinnig, doch nicht zelotisch, gut, auch die Porträts. 18. Tanz um's Leben, Bild vorzüglich (*vielleicht englischen Ursprungs, wie wohl jedenfalls die Illustration des Umschlags?*) Aber ist die Geschichte wirklich ein „Wirkliches und wahrhaftiges Reiseerlebniß", Herr Dr. Andree? Oder haben Sie dem Schäker Fritz Maurice zu viel getraut? Spamer läßt mit feinem Takte 19. ein Stückchen des edlen Freiherrn von *Münchhausen* darauf folgen. 20. Miserable Illustration zu dem kräftigen Liede Luthers: Wir glauben all an einen Gott. 21. „Wie anders wirkt dies Zeichen auf mich ein!" F. Mendelssohn-Bartholdi im 12. Lebensjahre, fast mädchenhaft schön. Auch die Biographie ist zweckentsprechend, und somit der Schluß des Almanachs gut.

3. Entdeckungsreisen in der Heimath II. Stadt und Land. Von Hermann Wagner. Mit 100 Abbildungen, 3 Tondruckbildern und einem bunten Titelbilde. 2. Aufl. 1874. 8°. 192 S. Geh. 20 Sgr. Cart. 25 Sgr.

Wagner's Entdeckungsreisen, mit seinen jungen Freunden und Freundinnen unternommen, haben vielen Beifall gefunden. Die In

der Wohnstube, In Haus und Hof, Im Wald und auf der Haide, In Feld und Flur sind bereits in 3., die In der Heimath I und II in 2. Auflage erschienen. Unser Band schildert in 3 Hauptabtheilungen eine Wanderung vom Hause (hieße wohl besser: von Hause) durch Busch und Feld zur Stadt, naturwissenschaftliche Entdeckungszüge durch dieselbe und Wanderungen im Thiergarten. Das Verschiedenartigste wird in leichter, fließender Sprache behandelt: Morgenstern, Waldmeister und Pirol, Schaubuden, Leuchtgas und Zuckerbäcker. Wir sind, im Allgemeinen, kein Freund von dieser Verbindung des Angenehmen mit dem Nützlichen, dieser Verquickung der Unterhaltung und Belehrung. Wir lieben, natürlich cum grano salis, ein entschiedenes Entweder — oder. In der Schule, in der Arbeitsstunde soll das Kind lernen, alles Ernstes, ob's ihm süß oder sauer, trocken oder anziehend vorkommt. Und nachher soll es wirklich „frei haben," wie der Ausdruck lautet, oder frei sein, ausruhen, spielen, treiben und also auch lesen dürfen, was es will. Das werden zunächst Märchen, Räuber- und Gespenstergeschichten, Kriegs- und Reiseabenteuer sein. Schadet nichts. Als 'Belohnung und Erfrischung wirkt diese Lecture so vortrefflich, regt aber nebenbei doch auch zum Nachdenken und Nachforschen über einzelne unverstandene Ausdrücke und Dinge an. Und dann zeige man dem fragenden Kinde, wo es sich Raths erholen kann, in einem ordentlichen Lehrbuch der Physik, der Naturgeschichte ꝛc., wo alles Wesentliche und Alles an seinem Orte steht. In den „Entdeckungsreisen" findet dagegen naturgemäß bei aller Buntscheckigkeit immer nur Einzelnes eine Stelle, und wird dazu nicht erschöpfend behandelt; so hätten wir z. B. das ganz hübsche Kapitel Edelsteine viel ausführlicher gewünscht. — Doch einerlei: Die Zeitströmung geht unsern Ansichten entgegen, auch dafür lassen sich gute Gründe aufstellen, und sobald man sich einmal für ein solches Mittelding zwischen Lehr- und Unterhaltungsbuch entscheidet, nehmen wir keinen Anstand, Hermann Wagners Arbeiten zu empfehlen. Mit scharfem Auge und, wie es scheint, umfassenden Kenntnissen verbindet er eine sinnige, fast liebevolle Behandlung seines Stoffs. Die Ausstattung des Buchs ist Spamers würdig, die Bilder sind größtentheils vortrefflich.

4. Das Buch der schönsten Kinder- und Volksmärchen, Sagen und Schwänke. Von Ernst Lausch. 4. Aufl. Mit 60 Abbildungen, 7 Tonbildern und 1 bunten Bilde. 8°. 254 S. 1874. Geh. 20 Sgr.. Cart. 25 Sgr.

Kein Wunder, daß dieses Buch Beifall findet, es schöpft frei aus den besten vorhandenen Quellen, Grimm, Bechstein, Musäus 2c. und enthält 73 Stücke. Dazu ist die Ausstattung wieder recht lobenswerth, wenn nur das dumme Buntbild ein einfaches Tonbild oder schlicht schwarz und weiß wäre. Wozu mit Mühe und Kosten Farben anbringen, die in natura an der betreffenden Stelle unmöglich sind, wie das Carmin (oder was ist's?) auf Rothkäppchens Wange, oder eine Linie über's Ziel wegschießen, wie der eigentlich zum Bande gehörige Rand ihres Kinnes? Muß denn durchaus etwas Buntes geliefert und der Geschmack der Jugend verdorben werden? Ein farbenglänzendes Oelgemälde von Meisterhand drängt freilich den bescheidenen Holzschnitt tief in den Schatten, und doch ist letzterer, oder ein feiner Kupferstich, ein viel besseres und nobleres Surrogat des ersteren, als solch eine would-be Wiedergabe, als solch eine buntscheckige, unbeholfene Nachäffung. NB. auch dem Verein für Oeldruck gehören wir nicht an. Druckt Tapeten und Cattun: eine Maschine wird nie die Hand Raphaels oder Ruisdaels ersetzen. Also weg mit den Buntbildern! Dagegen Prämien für jede genial concipirte Leistung und fein ausgeführte Leistung der Xylographie und Kupferstechkunst. Und auch hier lieber wenig, und das vorzüglich, als viel Mittelgut oder gar Verfehltes. Spamer hat nicht nöthig, dem Ungeschmack Concessionen zu machen, er soll, dem Motto des Märchenbuchs getreu, auch an Illustrationen „der Jugend das Beste" bieten.

Mit Herrn Lausch haben wir auch ein Wörtlein zu reden. Im Inhaltsverzeichniß bemerkten wir mit Mißfallen hinter einzelnen Titeln „nach Grimm, nach Kletke, nach Bechstein 2c." Was soll das? Von Bessermachen kann wohl keine Rede sein: die Brüder Grimm übergeigt so leicht Keiner, und auch der bescheidenste Originalerzähler hat ein Recht, nur im eignen Gewande dem Leser vorgeführt, nur für seine Worte verantwortlich gemacht zu werden; in literis nil parvum. Freilich ein Märchen mag für eine Sammlung zu groß sein und der Abkürzung, es mag drastische Ausdrücke enthalten und der Milderung und Purifikation bedürfen. Bei den Bremer Stadtmusikanten aber trifft beides nicht zu. Wir nahmen uns die Mühe, Lausch und Grimm zu vergleichen und richtig, der Unterschied beschränkt sich dar-

auf, daß Grimm sagt: „Es hatte ein Mann einen Esel“ und Lausch: „Ein Mann besaß einen Esel“ und dergl. Noch einmal: wozu das? Und rechtfertigt das die Bemerkung: Nach Grimm? Nein, ihr Sammler, seid dankbar und demüthig, und verstümmelt und vermummt die schönen Kinder der Dichter nicht muthwillig.

Wir haben nicht Alles collationirt, andere Stücke mögen mehr verändert sein, und für die Jugend mit Recht, z. B. Musäus Märchen. Ob auch verbessert? Wir wollen Herrn Lausch nichts Unangenehmes sagen, hätten aber in Hänsel und Grethel die „Batzen“ stehen lassen, wenn „Silberthaler“ auch mehr werth sind.

Das echte Märchen „Falada oder die Gänsemagd“ hat E. Diethoff (eine Dame?) keineswegs erfunden; wie sollt' ein modernes Dichtergemüth auf den angenagelten Pferdekopf gerathen, um den noch ein leiser Hauch uralten Heidenthums weht? — auch nicht etwa direct dem Volksmunde, sondern tapfer den Brüdern Grimm nacherzählt, deren Name deshalb nicht dabei fehlen durfte, auch bei „Friedel mit der Fiedel“ nicht, Herr Nacherzähler!

Von den unbekannten Märchen ist der gelbe Zwerg so häßlich, wie sein Held. Auch Hans Wachenhusen hören wir lieber über den Khedive räsonniren, als die zehn Gebote „Rosen vom Sinai“ nennen. Lausch selbst und besonders Trojan gefallen uns schon besser.

5. Les Inventions merveilleuses, anciennes et modernes. Vol. I. Par Charles Brandon. 8° 240 p. Avec 170 gravures sur bois etc. Broché 21 Sgr. En reliure richement dorée 25 Sgr.

In 7 Abschnitten behandelt dieses interessante Buch die Schrift, das Papier und anderes Schreibmaterial, die Buchdruckerkunst und die Herstellung der Illustrationen, das Schießpulver und die Feuerwaffen, die Uhren, die Luftschifffahrt und endlich Mikroscop und Telescop. Es mag ein glücklicher Gedanke sein, einem deutschen Knaben ein französisch geschriebenes Werk in die Hand zu geben, das durch Inhalt und Bilderschmuck seine Neugierde reizt und ihn beim Lesen nicht nur über die behandelten Materien unterrichtet, sondern zugleich in der fremden Sprache übt und ihm besonders eine Menge Kunstausdrücke beibringt. Gelehrte will der Verf. durch sein Buch nicht bilden, sondern der Jugend nur une lecture instructive et variée bieten, wieder das beliebte utile cum dulci, und so bleibt natürlich auch hier einer der Vorwürfe bestehen, die wir den Wagner'schen Entdeckungsreisen gemacht haben:

daß die Gegenstände nicht erschöpfend behandelt werden. Erschöpfend ist zwar ein sehr dehnbarer Begriff, allein man vergesse doch nie, daß die lebhafte und fragelustige Jugend Ausführlichkeit und genaue Angaben am rechten Orte noch mehr als der verständige Erwachsene liebt. Z. B. Wie kamen Coxwell und Hamm eigentlich aus dem Ballon heraus? (In der betr. Stelle findet sich übrigens das Verb éprouver in 5 Zeilen dreimal!). Das brillant ausgestattete Buch dürfen wir im Allgemeinen wohl mit gutem Gewissen empfehlen.

Grundriß der Logik. Leitfaden für den Unterricht an Seminarien und den Selbst-Unterricht. Von F. Foß, Lehrer am evang. Seminar zu Bern. Bern, 1873 Beim Verf. 55 S.

Das vorl. Büchlein kann für den Unterricht in der Logik auch auf andern Schulanstalten als den Seminarien verwendet werden, da es eine einfache, klare und übersichtliche Darstellung dieser Wissenschaft darbietet. Der Verfasser hat sich bemüht, die allgemeinen Sätze durch möglichst inhaltsreiche Beispiele zu erläutern; er scheint aber selbst zu fühlen, daß in der Beziehung noch mehr geleistet werden sollte, wenigstens ersucht er die Lehrer, welche sein Buch gebrauchen, um Mittheilung gehaltvoller und genau zutreffender Beispiele. Der Mangel an solchen wird bekanntlich von vielen Lehrern gefühlt, welche an Schulen logischen Unterricht zu ertheilen haben; möchten doch die eigentlichen Logiker sich bemühen, in der Beziehung den Lehrern zu Hülfe zu kommen. Dem Verfasser möchten wir noch zu erwägen geben, ob seine § 6 gegebene Definition des Begriffs nicht die Einzelbegriffe ausschließt, die doch § 12 ganz richtig mit aufgeführt werden.

Varel. Ballauff.

IV Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Academie für moderne Philologie in Berlin. Sommersemester 1874. Beginn der Vorlesungen am 20. April.

Die von der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen gegründete Akademie für moderne Philologie hat den Zweck, Studirenden, welche sich in den neueren Sprachen wissenschaftlich und praktisch ausbilden wollen, dazu Gelegenheit zu geben.

Die Vorlesungen werden in dem Gebäude Niederwallstraße No. 12 gehalten und beginnen pünktlich am 20. April.

Die Meldungen zur Theilnahme an den Vorlesungen werden von dem Neu-

danten des Instituts, Herrn Dr. von Nordenskiold, Niederwallstraße No. 12 (in den Mittagsstunden von 12—2 Uhr), nach dem 13. April entgegengenommen. Die Studirenden haben auf einem Anmeldebogen die gewählten Vorträge einzuzeichnen und ein Honorar von 20 Rthlrn. für das Semester pränumerando zu zahlen; Hospitanten haben bei dem Belegen einzelner Vorlesungen für je eine wöchentliche Stunde pro Semester ein Honorar von 2 Thlrn. zu zahlen.

Die Ausgabe von Büchern aus der Bibliothek der Akademie findet Dienstag von 4—6 Uhr statt.

In Fällen nachgewiesener Bedürftigkeit kann das Directorium eine Ermäßigung des Honorars bewilligen.

Auf Verlangen wird den Studirenden über den regelmäßigen Besuch der Vorlesungen ein Zeugniß ausgestellt.

Das Directorium.

Prof. Dr. Herrig. Director Dr. Gallenkamp. Prof. Dr. Mätzner.
Prof. Dr. Mahn. Geh. Ober-Reg.-Rath Dr. Wiese.

Verzeichniß der Vorlesungen.

Gotische Grammatik mit praktischen Uebungen. Montag, Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr. Dr. Begemann.

Provenzalische Grammatik mit Erklärung provenzalischer lyrischer und epischer Gedichte wird Dienstag, Freitag und Sonnabend von 6—7 Uhr vortragen Prof. Dr. Mahn.

Das Rolandslied erklärt am Montage von 3—5 Uhr Dr. Scholle.

Mittelfranzösische Sprachproben (aus der Chrestomathie von Bartsch) werden Donnerstag von 3—4 Uhr etymologisch erläutert von Dr. Lücking.

Den Gargantua von Rabelais erklärt am Montag und Donnerstag von 4—5 Uhr Prof. Dr. Herrig.

Descartes; Discours de la Méthode, mit einer einleitenden Darstellung der Entwicklung der französischen Prosa bis zum Zeitalter Ludwig XIV. Dienstag und Freitag von 6—7 Uhr. Dr. Crouze.

Les chants populaires de la France behandelt Montag von 5—6 Uhr Mr. Marelle.

La Tragédie et la Comédie au XVII. siècle. Freitag von 5—6 Uhr. Mr. Marelle.

Die französische Aussprache, explicirt an praktischen Uebungen. Freitag von 5—6 Uhr. Dr. A. Benecke.

Die Syntax der neufranzösischen Sprache wird am Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr vortragen Dr. Goldbeck.

Ueber französische Synonymik wird am Montag von 2—3 Uhr vortragen Prof. Dr. van Dalen.

Exercices de style français. Mittwoch von 4—5 Uhr unter Leitung des Prof. Pariselle.

Uebungen in freien Vorträgen in französischer Sprache werden am Freitag von 4—5 Uhr geleitet von Dr. Burtin.

Altsächsisch mit Interpretation des Heliand. Mittwoch und Sonnabend von 3—4 Uhr. Dr. Zernial.

Angelsächsische Uebungen mit Zugrundlegung der Grein'schen Ausgabe des Beóvulf werden Mittwoch und Freitag von 4—5 Uhr geleitet von Dr. Zernial.

Einleitung in das Studium Shakespeare's. Montag von 4—5 Uhr. Dr. Batke.

Shakespeare's Coriolanus erklärt am Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr Prof. Dr. Leo.

Ch. Dickens Sketches. Mittwoch und Freitag von 5—6 Uhr. Dr. Hoppe.

Die Geschichte der englischen Literatur. I. Theil, wird Sonnabend von 4—6 Uhr vortragen Dr. Immanuel Schmidt.

The English Dramatists from Young to the two Colmans. Mittwoch und Sonnabend von 6—7 Uhr. Prof. G. Boyle.

Exercises in English style. Montag von 4—5 Uhr unter Leitung von M. Wright.

Uebungen in freien Vorträgen in englischer Sprache werden am Dienstag von 4—5 Uhr geleitet von M. Wright.

Italienische Grammatik, verbunden mit praktischen Uebungen, wird Montag und Donnerstag von 6—7 Uhr vortragen Prof. Dr. Mahn.

Dante's Inferno erklärt Montag und Donnerstag von 2—3 Uhr Dr. Buchholtz.

Die Promessi Sposi läßt interpretiren Mittwoch von 6—7 Uhr Prof. Dr. Mahn.

Storia della letteratura italiana, parte prima, fino alla morte di Lorenzo dei Medici. Mittwoch und Sonnabend von 5—6 Uhr. Dr. Buchholtz.

Die Grammatik der spanischen Sprache lehrt am Montag nnd Donnerstag von 5—6 Uhr Dr. P. Foerster.

Ausgewählte Komödien von Ludwig Holberg wird Dienstag und Freitag von 5—6 Uhr erklären Dr. Chr. Rauch.

Die Anfangsgründe der russischen Sprache lehrt in zwei näher zu verabredenden Stunden Lic. H. Olschwanger.

Mündliche und schriftliche Uebungen auf dem Gebiete der germanischen Sprachen werden am Dienstag von 4—5 Uhr (gratis) geleitet von Dr. Begemann.

Exercices orthoépiques et prosodiques leitet (gratis) Dienstag von 5—6 Uhr Mr. Marelle.

Uebungen im Sprechen und Interpretiren des Italienischen leitet (gratis) Montag von 5—6 Uhr Dr. Buchholtz.

Praktische Uebungen im Unterrichten werden in zu verabredenden Stunden geleitet von Prof. Dr. Herrig.

Freie Städte. Bremen. Uebersicht über die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Staatsschulen der Stadt Bremen nach gemeinsamen Beschlüssen von Senat und Bürgerschaft vom Frühjahre 1873.

Lehrergehalte vom 1. Januar 1873 an.

(Die Zulagen erfolgen von 5 zu 5 Jahren.)

I. Hauptschule. (Gymnasium, Handelsschule und gemeinschaftliche Vorschule)

1. Vorsteher — zweimalige Zulage von 500 Rmk — 6000—7000 Rmk

2. Ordentliche Lehrer:	
a. academisch gebildete — viermalige Zulage 625 Rthlr. —	3000—5500 Rthlr.
b. andere — viermalige Zulage von 375 Rthlr. —	2500—4000 „
II. Realschule.*)	
1. Vorsteher — zweimalige Zulage von 350 Rthlr.	5300—6000 „
2. Ordentliche Lehrer:	
a. academisch gebildete — viermalige Zulage 575 Rthlr. —	2700—5000 „
b. andere — viermalige Zulage von 300 Rthlr. —	2500—3700 „
III. Seminar.	
1. Vorsteher — freie Wohnung und zweimalige Zulage von 500 Rthlr. —	4000—5000 „
2. Ordentliche Lehrer — viermalige Zulage von 325 Rthlr. —	2700—4000 „
IV. Volksschulen der Stadt Bremen:	
1. Vorsteher — freie Wohnung und Feuerung und zweimalige Zulage von 150 Rthlr. —	2700—3000 „
2. Ordentliche Lehrer — viermalige Zulage von 300 Rthlr. —	1500—2700 „
V. Volksschulen des Landgebiets;	
1. Vorsteher in Unstedt und am Buntenthorsteinweg zweimalige Zulage von 150 Rthlr. — .	2500—2800 „
2. Die anderen Vorsteher und alle ordentlichen Lehrer — viermalige Zulage von 275 Rthlr. —	1400—2500 „

Alle Vorsteher der Schulen des Landgebiets erhalten freie Wohnung.

Besondere Bestimmung: für die einem Vorsteher oder Lehrer angewiesene oder von ihm zu beziehende Wohnung wird höchstens 10% des jedesmaligen Gehaltes abgezogen; für die normalmäßig bewilligte freie Wohnung wird in Pensionsfällen höchstens 15% des zuletzt bezogenen Gehaltes gut gerechnet.

D. Pädagogische Bibliographie.

C. I.

Dr. Berthold Suhle, Uebersichtliches Homer-Lexikon zum Schulgebrauch und für reifere Leser. Leipzig, Hahn. 139 S. 15 sgr.

C. V.

Dr. H. Lieber, Oberlehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin, und F. von Lühmann, Oberlehrer am Progymn. in Gartz a. O., Geometrische Constructions-Aufgaben. 2. Aufl. Mit einer Figurentafel. Berlin, Simion. 179 S.

---

*) Die Realschule in Bremen hat 6 Klassen, von denen die Prima einen zweijährigen Cursus hat, während der Cursus der übrigen Classen Sexta — Sekunda einjährig ist. Das Lateinische ist vom Lehrplane ausgeschlossen. (Die Red.)

C. VII. a.

Dr. J. J. Egli, Neue Erdkunde. Der „Praktischen Erdkunde" 4. umgearb. Aufl. St. Gallen, Huber. 224 S.

Prof. Dr. H. Th. Kühne, Geographisch-statistischer Atlas zur Veranschaulichung geographischer, volkswirthschaftlicher, commerzieller, industrieller, culturhistorischer, politischer ꝛc. Verhältnisse. 1.—4. Heft. à 7½ Sgr. Leipzig, Kühnes Selbstverlag.

Dr. A. Möbus, Vorst. einer h. Töchtersch. in Berlin, Geographischer Leitfaden für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen. II. Abth. Für Oberclassen. 4. umgearb. Aufl. Berlin, Gärtner. 88 S. 7½ Sgr.

Prof. Dr. H. Cassian, Lehrbuch der allgemeinen Geographie mit angehängten Fragen zur Wiederholung für höhere Lehranstalten. 5. verb. Aufl., bearb. von A. Lüben, Seminardir. in Bremen. Frankfurt a. M., Jäger. 436 S. 1 Thlr.

C. VII. b.

Samuel Schillings Grundriß der Naturgeschichte. 1. Theil. Das Thierreich. 11. verb. und verm. Bearbeitung. Mit 720 Abbildungen im Text. Nebst einer Beigabe: Völkergruppen nach den 5 Welttheilen. Breslau, Hirt. 288 S. 27½ Sgr.

C. VIII. a.

Wilhelm Meyer, Volks-Liederbuch. Auserlesene ältere und neuere Volkslieder und Nationalgesänge des In- und Auslandes mit ihren eigenthümlichen Sangweisen. Für den 4stimmigen Männerchor. Hannover, Hahn. 294 S. 24 Sgr.

Ernst Bröer, Musikdir. am 2. kath. G. in Breslau, Gesanglehre für Gymnasien und höh. Bürgerschulen nebst praktischen Intervallübungen und einigen ein-, zwei- und dreistimmigen Liedern. 4. Aufl. Liegnitz, Cohn. 68 S.

Carl Stein, K. Musikdir. in Wittenberg, Perlen deutscher geistlicher Weisen. 34 Melodien von Franck, Bach, Händel, Naumann, Beethoven ꝛc. für gemischte Chöre mit besondrer Berücksichtigung der Gymnasien ꝛc. bearbeitet. Potsdam, Stein. 76 S. 7½ Sgr.

— K. M.-D. in Wittenberg, Deutsche Volks- und Vaterlandslieder für Männerchöre componirt und bearbeitet. 1. Heft. Kriegs- und Friedenslieder. Potsdam, Stein. 64 S. 6 Sgr.

C. Kienholz und R. Lindemann, K. M.-D. in Potsdam, Deutscher Liederhain. Auswahl von 134 der schönsten deutschen Volksweisen mit Original- und untergelegten Texten für Schule und Leben. 14. verb. Ster.-Aufl. Potsdam, Stein. 96 S. 5 Sgr.

Carl Stein, K. M.-D. in Wittenberg, Sammlung von Liedern und Gesangübungen für den Unterricht in höheren Schulanstalten bearbeitet. I. Heft. Ein- und zweist. Gesangübungen und Lieder. 4. verb. Aufl. 120 S. II. Heft. Zwei-, drei- und vierst. Gesangübungen und Lieder. 2. verb. Aufl. Potsdam, Stein. 96 S.

August Mauß, Gesangl. an der h. B. und am G. in Frankfurt a. M., Lieder-Schule. Theoretisch-praktische Anleitung zum Gesange in Schulen in ein- und mehrstimmigen, stufenmäßig geordneten Uebungen und Liedern. 1. Heft.

Erklärungen und einst. Lieder. 3. Aufl. 86 S. 7½ Sgr. 2. Heft. Ein- und zweistimmige Uebungen und zweist. Lieder. 3. Aufl. 88 S. 9 Sgr. Frankfurt a. M., Jäger.

C. VIII. b.

Karl Fröbel, Fröbelsche Zeichenschule für Volksschulen und Fortbildungsklassen. 1. Heft. Netzzeichnen mit geraden Linien. 52 S. 4°. 2. Heft. Netzzeichnen mit geraden Linien. 48 S. 3. Heft. Netzzeichnen mit geraden Linien. 52 S. 4. Heft. Netzzeichnen mit Kreisen und Bogen. 56 S. Leipzig, Klinkhardt.

F. Hoffmeyer, Schulinsp., Musterschreibhefte. Griechisch. Harburg, Elkan. 24 S. 2 Sgr.

C. IX.

August Dächsel, die Bibel oder die ganze H. Schrift A. und N. Testaments nach Luthers Uebersetzung mit in den Text eingeschalteter Auslegung, ausführl. Inhaltsangaben und erläut. Bemerkungen. N. T. 3.—6. Heft. à 7½ Sgr. Band V, S. 161—448. Breslau, Dülfer.

Der Führer des Evangelischen Christen. Eine Sammlung von Bibelstellen zur Erleichterung des Aufsuchens und zur Stärkung und Vertheidigung des Glaubens. Bes. für den Gebrauch der Geistlichen, Missionare, Seelsorger, Evangelisten, Diakonen ꝛc. Aus der 3. franz. Aufl. übersetzt. Basel, Spittler. 190 S. 10 Sgr.

Das Königreich Jesu auf Erden oder Ein Hirt und Eine Heerde. Satan gebunden 1000 Jahre. Ein Wort über den wahren und falschen Chiliasmus. Separat-Abdruck vom „Weissagungsfreund." Basel, Spittler. 35 S. 1½ Sgr.

Katechismus über die Offenbarung St. Johannis. 5. unveränd. Abdr. Basel, Spittler. 32 S. 2 Sgr.

Karl Fr. Lieb, Missionar, Der Segen der Heidenmission für die Heimat. Basel, Spittler, 40 S. 2 Sgr.

Bericht über die 57. öffentliche Jahresfeier der Bibelgesellschaft in Basel. 1872.

Friedrich Wilhelm Bodemann, Pastor auf Finkenwerder bei Hamburg, Biblische Geschichte. Mit den Worten der Bibel erzählt. 16. unveränd. Aufl. 202 S. 5 Sgr. Göttingen, Vandenhoeck.

Fr. Wilh. Bodemann, Pastor, Auserlesene biblische Geschichten mit Lehren in Bibelsprüchen, Liederversen und Hinweisungen auf Luther's kl. Katechismus. 4. verb. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck. 224 S. 6 Sgr.

Dr. Joh. Friedr. Theod. Wohlfarth, F. S. Kirchenrath, Bibel für das liebe christliche Volk aller Bekenntnisse nach dem Plane des sel. Heinr. Zschocke. 2. Bd. Berlin, Grosser. 308 S.

Dr. Joh. Friedr. Theod. Wohlfarth, F. S. Kirchenrath, Erbauungsstunden. I. Zweite Aufl. der Bibel für das liebe christl. Volk aller Bekenntnisse. Lief. 9—11, à 5 Sgr.

Dr. Hermann Hippauf, Rector der Bgsch. in Halberstadt, Dr. Martin Luther's Katechismus. Spruch- und Liederbuch für den Religions-Unterricht in evangelischen Schulen. Uebersicht des christl. Kirchenjahres und Zeittafeln für die

biblische und Kirchengeschichte. Nebst Anhang und Liedern für Morgenandachten und für besondere Schulfeiern. Nach den Allgem. Bestimmungen vom 15. Oct. 1872. Leipzig, Günther. 170 S. 10 Sgr.

Dr. Eduard Riehm, Prof. d. Theol. in Halle, das erste Buch Mose nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luthers in revidirtem Text mit Vorbemerkungen und Erläuterungen und einem die Berichtigungen zu Jesaja enthaltenden Anhang i. A. der zur Revision der Uebersetzung des A. T. berufenen Conferenz herausgegeben Nebst einer Beilage von Dr. Ahlfeld und Dr. Baur über die sprachliche Revision der Lutherbibel. Halle, Waisenhaus. 144 S.

H. Kietz, Dir. des evang. Schullehrer-Seminars in Kyritz, Zum Sonntag. Erklärung sämmtlicher evangelischer Perikopen des christl. Kirchenjahrs nebst einem Anhang über das Kirchenjahr und den Gottesdienst der evang. Kirche für Lehrer u. Seminaristen. 2. Aufl. Wittenberg, Herrosé. 296 S.

Frz. Schultz, u. Rob. Triebel, K. Seminar-Directoren, Vierzig Kirchenlieder für die Schule erläutert. Breslau, Dulfer. 160 S.

F. A. Block, Rector der h. T. in Merseburg, Der Katechismusunterricht. Skizzen zur Entwicklung des Lehrinhalts des luth. Katechismus, gegründet auf bibl. Geschichte, Bibelspruch und Kirchenlied. Leipzig, Merseburger. 125 S. 10 sgr.

Dr. Heinrich Palmer, weil. Großh. Hess. Oberconsistorialr. etc., Der christliche Glaube und das christliche Leben. Lehrbuch der Religion und der Geschichte der christl. Kirche für die mittl. Classen evang. Gymn. etc. 6. verb. Aufl. Darmstadt, Jonghaus. 210 S.

S. Zeller in Männedorf, Acht Betrachtungen über Bibelabschnitte. 2. Aufl. Basel, Spittler. 72 S.

Joh. Albr. Bengel, Das Leben des Herrn Jesu Christi nach den Evangelien zusammengestellt. Basel, Spittler. 372 S.

D. I.

C. Kehr u. G. Schlimbach, der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-practischer Darstellung. Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes. 4. Aufl. bearbeitet von C. Kehr, Seminar-Dir. in Gotha. Gotha, Thienemann, 211 S. 28 sgr.

G. Schlimbach, Fibel. 12. Aufl. Gotha, Thienemann. 62 S. 5 Sgr.

H. Witt, L. in Glückstadt, Practische Sprachübungen zur festen Einübung der regierenden Wörter. Heft I. Die Verhältnißwörter. 72 S. Heft II. Die regierenden Zeitwörter und Eigenschaftswörter nebst Anhang und Schlußaufgaben. 74 S. Kiel, Schwers.

A. Wille, L. in Alt-Ruppin, Fibel für den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben. 5. Aufl. Berlin, Müller. 144 S. 4 Sgr.

Rudolf Dietlein, L. in Wartenburg a. E. und Woldemar Dietlein, Schulinspector in Hildesheim, Deutsches Lesebuch für mehrklassige Bürger- und Volksschulen. Mit vielen Abbildungen zur Förderung der Anschauung und Lernfreudigkeit. B. Mittelstufe. 271 S. 11 Sgr. C. Oberstufe. 360 S 14 Sgr. Wittenberg, Herrosé.

Dr. Lauckhardt, Oberschulrath in Weimar, Lesebuch für Volksschulen in 2 Abth. 2. verb. Aufl. 1. Abth. 196 S. 2. Abth. 216 S. Jena, Maucke.

Heinrich Fechner, L. am Sem. für Stadtschulen in Berlin, Deutsche Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode bearbeitet Berlin, Wiegandt. 72 S. 11 Sgr.

— Erstes Lesebuch. Berlin, Wiegandt, 116 S. 5 Sgr.

A. F. Meyer, Deutsches Uebungsbuch für Volksschulen. Unter Berücksichtigung der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 in 2 Heften bearbeitet. 1. Heft. Der Stoff der Mittelschule. Hannover, Hellwing.

E. Quietmeyer, Schul- und Hausfreund. Deutsches Lesebuch, 30. Aufl. Mit Rücksicht auf die Allg. Best. vom 15. Okt. 1872. I. Vorschule 160 S. Hannover, Hellwing.

Rudolf Dietlein, L. in Wartenburg a. Elbe, Der Sprachschüler. Ein Hülfs- und Uebungsbuch beim Unterricht in der Muttersprache. Ausg. B. II. für die Mittelstufe mehrklassiger Bürger- und gehobener Volksschulen. 3. umgearb. Aufl. 152 S. 8 Sgr.

— Ausgabe B III, für die Oberstufe mehrclassiger Mittel-, Bürger- und gehobener Volksschulen. 3. Aufl. 200 S. 10 Sgr. Wittenberg, Herrosé.

— Ausgabe B I, für die Unterstufe mehrclassiger Mittel-, Bürger- und gehobener Volksschulen. 3. verb. Aufl. Wittenberg, Herrosé.

Dr. J. W. R. Fischer, Lehrer an der Victoriaschule in Berlin, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Zum Gebrauch vornehmlich in Vorschulen, sowie in gehobeneren Volksschulen. 2. Aufl. Berlin, Nicolai. 48 S. 4 Sgr.

Dr. Georg Bormann, Deutsches Lesebuch der Unterstufe mit Rücksicht auf die allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872, zusammengestellt mit Vorwort von Dr. Bormann, Geh. Reg.-Rath, Berlin, 312 S. 10 Sgr.

H. F. Wunderloh, C. H. Krüger, Rectoren, F. Poppe, M. Bücking, Lehrer in Oldenburg, Jugendfreund, Lesebuch für Mittelklassen. Oldenburg, Stalling. 240 S. 8 Sgr.

Hartung, Rector, Strübing, Seminarl., Neuer deutscher Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen, zusammengest. auf Grundlage der 198. Aufl. des Preuß. Kinderfreundes von Preuß und Vetter. 1. Abth. 151 S. 4 Sgr. 2. Abth. 248 S. 8 Sgr mit Anhang: Die Heimathskunde der betr. Provinz. Königsberg, Bon.

E. Quietmeyer, Schul- und Hausfreund, Deutsches Lesebuch. 31. Aufl. mit Rücksicht auf die Allgem. Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 vollst. umgearb. I. Vorschule. 160 S. Hannover, Helwing. 5 Sgr.

Carl Holl, Neu bearbeitete, planmäßig geordnete Musterbeispiele zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze in den deutschen Elementarschulen, zu Dictirübungen. 2. Aufl. der Materialien zur Anfertigung schriftlicher Aufgaben. Kempten, Kösel 120 Seiten.

D. II.

Ferdinand Heuer, L. zu Grasdorf, Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. 1. Theil, Vorschule. 23. Aufl. Neues Maaß, Gewicht und Münze. Hannover, Hellwing. 92 S.

A. Gaster, Oberl. an der Domschule in Frankfurt a. M., Schul-Rechenbuch. II. Heft. Die 4 Grundrechnungsarten rein und angewandt in ganzen Zahlen. Frankfurt a. M., Jäger. 92 S. 7 Sgr.

Wilh. Schmidt, L. in Pretzsch a. E., Aufgaben zum Kopfrechnen für Lehrer an Volksschulen, elementarisch geordnet und gelöst und in Rücksicht auf die deutsche Reichsmünze vollständig umgearbeitet. 2. Theil. Die 3 letzten Schuljahre. 3. Aufl. Wittenberg, Herrosé. 128 S. 12 Sgr.

Karl Schubert, Prof., Die neuen österreichischen Maße und Gewichte und das Rechnen mit denselben. Für die Oberclassen der Volks- und Bürgerschulen und für den Selbstunterricht. Mit 13 Holzschn. im Text. Wien, Dirnböck. 88 S.

Karl Schubert, Prof., Aufgaben zum Unterricht im Rechnen. Für die Hand der Schüler an Volks- und Bürgerschulen. 1. Bdchn. 2. Schuljahr. 65 S. II. 3. Schulj. 92 S. III. 4. Schulj. 88 S. IV. 5. Schulj. 82 S. V. 6. Schulj. 80 S. Wien, Dirnböck.

Karl Schubert, Prof., Die Raumrechnung in der Volksschule. Eine Beigabe zu den Lehr- und Uebungsbüchern für den elementaren Rechenunterricht. Neues Maaß und Gewicht. Mit 36 Holzschn. im Text. Wien, Dirnböck. 114 S.

Ad. Liese, Seminarl. in Petershagen, Geschäftliches Rechnen und Buchführung für Mittelschüler, Fortbildungsanst. u. Selbstunterricht. Mit Uebungsaufg. Neues Maaß- und Gewichtssystem. Leipzig. Merseburger. 170 S. 20 Sgr.

H. Friedrich in Bremerhaven, Ant. Klusmann in Jever, Fr. Logemann in Oldenburg, Rechenbuch für Unterclassen. 11. Aufl. Oldenburg, Stalling. 100 S.

D. III.

Dr. Wilhelm Fricke, Rector a. D., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Nach der Anschauungsmethode. Gera, Strebel. 124 S.

Hüttenau, Zastrow, Marten, Weltkunde. Leitfaden der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre (incl. Chemie) für Volks- und Mittelschulen. Nach den ministeriellen Allg. Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 bearbeitet. 1. Heft Geographie, 88 S. 2. Heft Geschichte, 88 S. 3. Heft Naturgeschichte, 102 S. 4. Heft Physik und Chemie, 88 S. à $4\frac{1}{2}$ Sgr. Hannover, Helwing.

M. Müller, Prof. am Lehrerseminar in Meersburg, Geschichtsbilder zum Gebrauch der Volksschulen. Freiburg i. B., Scheuble. 107 S.

Die Vorschule der Landwirthschaft. Ein Lehrbuch für landwirthschaftliche Fortbildungsschulen. 3. Aufl. Mit 13 Holzschn. Wien, Dirnböck. 96 S.

D. V.

F. W. Bodemann, Dr. Luthers kleiner Katechismus nebst erklärenden Lehrsätzen, Bibel- und Denksprüchen, bibl. Beispielen und Liederversen. Hamburg, Koch. 90 S. $3\frac{2}{3}$ sgr.

B. E. F. Steiner, Pfr. in Catharinau, Hübner's biblische Geschichten für Schule und Haus durchgängig verbessert, großentheils umgearbeitet und mit ganz neuen nützlichen Lehren versehen. 4. Aufl. Rudolstadt, Hofbuchdr. 224 S. 7 sgr.

Dr. Luthers Katechismus, den Forderungen neuerer Erkenntniß entsprechend verändert und ergänzt. Neuer Abdruck nach Evang. Kirchenz. 1834. K. F. Hoffmann's Katechismus. Hirschberg. R. Stiers Hülfsbüchlein. Zerbst, Luppe. 20 S.

G. O. Baltzer, Pastor in Cumlosen, Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus für die lieben Betkinder und Schulkinder zubereitet und deren treuen Lehrern gewidmet. Berlin, Decker. 104 S.

E.

Otto Spamer, Illustrirter Verlags-Bericht. Jubiläums-Katalog von Otto Spamer in Leipzig. 2 Abtheilungen. Leipzig, O. Spamer. 98 und 108 S.

24. Jahresbericht der Pilgermission auf St. Chrischona bei Basel v. J. 1872. Basel, Spittler, 30 S.

C. Joh. Riggenbach, Prof., Osterpredigt über Luc. 24, 1—12. Basel, Spittler. 16 S.

A. Krüger und W. Lahn, Handbüchlein für Kinder in ein- und mehrclassigen Volksschulen. Im Auftrage des Pestalozzivereins der Prov. Brandenburg bearbeitet Berlin, Schultze. 64 S. 3 sgr.

E. Miscellen.

1. Die neuesten Schulprogramme.

Wolfenbüttel, Gymn. 1873. Dir. von Heinemann. Die geologischen Anschauungen des Philosophen Seneca. Von Dr. Nehring.

Breslau, h. Töchterschule am Ritterplatz. 1873. L'hôtel de Rambouillet. Essai d'histoire littéraire par Em. Weisser (jetzt ord. Lehrer am Colleg von Wasselnheim im Elsaß).

Güstrow, Realschule 1873. Director Seeger. Ueber die Organisation des Unterrichts im Rechnen und in der Arithmetik. Von Dir. H. Seeger.

Berlin, Sophienrealsch. Dir. Bertram. 1873. Ein Beitrag zur Ueberlieferung der Gregorlegende. Von Dr. Hugo Bieling.

Kiel, Realsch. 2. O. 1873. Dir. Meißel. Bemerkungen über die Reduction der vollen elliptischen Integrale 2. Gattung auf die vollen Integrale 1. Gattung für denselben Modul. Von Dir. Dr. Ernst Meißel.

Stettin, 1. Fr. W. Sch. R. 1. O. 1873. Dir. Kleinsorge. Zur sectio aurea. Von Prof. Dr. Hugo Emsmann.

— 2. Städt. Real-Lehranst. R. 2. O. Dir. Sievert. Die Feinde der Rose. Von Dr. J. Winkelmann.

2. Abhandlungen in Zeitschriften.

Fleckeisen u. Masius, Neue Jahrb. für Philologie und Pädagogik.

1873. Nr. 10 und 11. I. J. G. Cuno in Graudenz: Etruskische Studien. R. Köpke in Cüstrin: Emendatio Ciceroniana [de off. I, 15. 49]. E. Plew in Danzig: Zur mythologischen Litteratur (Overbeck, commentatio de Jone telluris non lunae dea. E. Burnouf: la légende Athénienne). H. W. Roscher in Meißen: Zu dem Mythus von den Kentauren. G. Radtke in Pleß: Zu Ciceros Tusculanen I, 43. 103. E. Frick in Höxter: Der Tyrann Kleisthenes und die ἀναγραφή von Sikyon. R. Bobrik in Belgard: Zu Platons Apologie 37, d. F. Susemihl in Greifswald: Anz. von Schuster, Heraklit. G. Römheldt in Marburg: Zur Disposition der Rede des Demosthenes von der Truggesandtschaft. E. Rosenberg in Altona: Miscellen. F. C. Hultgren in Leipzig: Die Technik der römischen Dichter im epischen und elegischen Versmaß. H. A.

Koch in Schulpforte: Zu Plautus Truculentus. E. Bährens in Jena: Nachträgliches zu Ciris. L. Polster in Wongrowitz: Zu Statius Silven. O. Keller in Freiburg: Die Canaparia in Rom.

II. Th. Bach in Breslau: Joh. Heinr. Deinhardt. Ein Beitrag zur Geschichte des Preuß. Gymnasialschulwesens. Edm. Weißenborn in Mühlhausen i. Th. Die Gegenwart und das classische Alterthum.

Seidl, Bahlen, Tomaschek. Zeitschrift für die österr. Gymnasien.

1873, Nr. 7 und 8. Karl Schenkl: Eine alte Handschrift der disticha Catonis. J. Kürschner: Der Herzog von Marlborough als deutscher Reichsfürst. C. Paucker in Dorpat: Nachtrag zu Ergänzungen zum lateinischen Lexikon I. K. E. Georges in Gotha: Kritische Miscellen. J. Götzersdorfer: Ueber den Unterricht im Französischen am Gymnasium.

Bonitz, Hirschfelder, Rühle, Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

1773. Nr. 10. von Sallwürk in Baden-Baden: Der Lehrgehalt des französischen Unterrichts auf unsern Gymnasien.

No 12. Vogel in Greifswald, Zur Methodik des deutschen Aufsatzes.

Döll und Kuhn, die Realschule.

1873, Nr. 6 und 7. Schwedische Gymnasien und Realschulen. Carl Wagner: Ueber die graphische Auflösung einer quadratischen Gleichung. — Vorschläge des Vereins „die Realschule" zu Wien in Betreff eines Organisationsstatuts an Realschulen. Bericht über die Realschulmännerversammlung in Gera 1873.

H. von Treitschke und W. Wehrenpfennig, Preußische Jahrbücher.

XXXII, Nr. 6. Ernst von der Brüggen: Die inneren Zustände Polens vor der ersten Theilung. Schluß. A. Lammers: Bürgermeister Smidt. Ernst Curtius: Johannes Brandis. K. Werder: Ueber Shakespeares Hamlet.

Herrig, Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen.

1873. LI. Nr 3 und 4. Die provenz. Liederhandschrift Cod. 5232 der Vat. Bibl. in Rom nach der Abschrift von Dr. Edm. Stengel. — Generalregister zum Archiv für das Studium der neueren Sprachen ꝛc. 1 bis 50. Band.

LII. Nr. 1. K. Böddeker: Die Geschichte des Königs Arthur, nach einer Chronik des Britischen Museums. Carl Horstmann: Die Sprüche des h. Bernhard und die Vision des h. Paulus nach Ms. Laud 108. Th. Vatke: Ueber Hamlet II, 2. E. Krüger: Analecta. Carl Schulze: Die sprichwörtlichen Formeln der deutschen Sprache. — Sitzungen der Berl. Ges. f. d. St. d. n. Spr.

Höpfner und Zacher, Zeitschrift für deutsche Philologie.

1873. V. 2. H. Rückert: Zur Charakteristik der deutschen Mundarten in Schlesien. III. Th. Möbius: Ueber die Heimskringla. Fr. Drosihn: Vierzig Volksrätsel aus Hinterpommern. R. Thiele: Aus dem Unterharze. Frz. Brandt: Wetter- und Regenliedchen. Kinderüberlieferungen aus Niederösterreich. A. Schönbach: Zu Walther von Metz. R. Peiper: Beiträge zur lateinischen Cato-Litteratur. E. Bernhardt: Die gotischen Handschriften der Episteln. H. E. Bezzenberger: Ein Parzivalfragment. K. Weinhold: J. W. K. Lenz ist Verfasser der Soldaten. A. Lübben: Altfriesisches. H. Palm: Belege zum Vorkommen des Namens Vogelweide in älteren Urkunden. A. Reifferscheid: Zu Göthes Zauberlehrling. Die Geschichte vom Zauberlehrling aus Spanischen Inquisitionsbüchern. K. G. Andresen: Zur deutschen Namenforschung. R. Peiper: Insbrucker Glossen. — Litteratur.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Im Verlage von Gerh. Stalling in Oldenburg erschien:

Rechenbuch

für

Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen, höhere Bürgerschulen, Seminare 2c.

von

Christian Harms, Professor an der Realschule in Oldenburg.

und

Dr. Albert Kuckuck, ord. Lehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin.

Dritte Auflage.

17 Bogen. Preis 22 1/2 Sgr.

Nachdem in der, im Jahre 1872 erschienenen, 2. Auflage bereit in einem Anhange Aufgaben nach der neuen Reichsmünze gegeben waren ist in vorliegender, rasch gefolgten 3. Auflage die vollständige Um arbeitung geschehen. Das Buch ist trotz der großen Concurrenz i wenigen Jahren in vielen der bedeutendsten Gymnasien, Realschule und Seminaren zur Einführung gekommen und bedarf kaum Seiten des Verlegers einer weiteren Empfehlung. — Die zu dem Rechenbuc gehörenden Auflösungen erschienen in einem Hefte apart.

In meinem Verlage ist soeben erschienen und in allen Buchhandlunge zu haben:

Deutscher Schulkalender für 1874.

Mit Benutzung amtlicher Quellen

herausgegeben von

Dr. Hermann Mushacke.

XXIII. Jahrgang. I. Theil [Notizbuch].

II. Theil [Adressbuch]. 1. Hälfte.

Der zweite Theil (Adressbuch) wird in zwei Hälften ausgegeben und zwar:

I. Preussen und Elsass-Lothringen umfassend, (soeben erschienen).

II. das übrige Deutschland, Oesterreich und die Schweiz umfassend, (erscheint Ende April 1874).

Die Berechnung des Ganzen geschieht mit dem 1. Theil wie folgt:

I. u. II. Theil geheftet:	4	Mark	—	Pf.
I. Theil geb., II. Theil geh.:	4	"	60	"
I. u. II Theil gebunden:	5	"	40	"
Der II. Theil (Adressbuch) allein	3	"	—	"

Die II. Hälfte des zweiten Theiles wird demnächst als Rest nachgeliefert. *Bei Bestellungen* bitte ich, genau anzugeben, ob broschirt oder gebunden *gewünscht* wird. Wo eine derartige Angabe nicht gemacht wird, sende *ich stets* den I. Theil (Notizbuch) gebunden, den II. Theil (Adressbuch) *broschirt.*

B. G. Teubner.

Digitized by Google

Im Verlage von **Gerh. Stalling** in **Oldenburg** erschien:

Erzählungen
aus der

neuesten Geschichte.

(1815–1871.)

Von

Dr. Ludwig Stacke.

Zweite vermehrte Auflage.

31 Bogen. 8. geh. 1 Thlr. 5 Sgr.

Es bildet vorliegendes Buch zugleich den 3. Theil der Erzählungen aus der mittleren, neuen und neuesten Geschichte des beliebten Verfassers, dessen Geschichtserzählungen in vielen tausenden von Exemplaren in Deutschland, Holland (in Uebersetzung) und den russischen Ostseeprovinzen bereits verbreitet sind. Diese 2. Auflage der neuesten Geschichte bringt endlich die Darstellung des letzten deutsch-französischen Krieges, geht darüber aber nicht hinaus, da die Ereignisse der folgenden Jahre noch zu verwickelt sind, als daß sie in einem Buche so compendiöser Art wie dieses Platz finden könnten. (H. 01481.)

Durch jede Buchhandlung ist zu beziehen:

Kurze

Biographien aus der Geschichte

für Schule und Haus

von

Ewald Hochgemuth.

8°. Preis 11 Ngr.

Das Schriftchen hat solchen Beifall gefunden, daß es sofort nach Erscheinen in mehreren Schulen Preußens und Sachsens eingeführt worden ist.

Altenburg. **H. A. Pierer.**

Durch jede Buchhandlung ist zu beziehen:

Neue Methode,

eine Sprache

in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen,

von **Dr. G. H. Ollendorff.**

☛ **Original-Ausgabe von Ollendorffs Lehrbüchern.**

Englische Methode. 4. Aufl. geb.	1⅓ Thlr.
Schlüssel dazu. 4. Aufl. cart.	15 Sgr.
Französische Methode. 8. Aufl. geb.	1⅓ Thlr.
Schlüssel dazu. 5. Aufl. cart.	12½ Sgr.
Spanische Methode. geb.	1½ Thlr.
Schlüssel dazu. cart.	15 Sgr.
Italienische Meth. 2. Aufl. geb.	1½ Thlr.
Schlüssel dazu. cart.	15 Sgr.

Die Ollendorffschen Methoden haben vor allen anderen existirenden den Vorzug, daß eine Sprache ohne geringe Anstrengung fast spielend erlernt wird. Dieselben eignen sich deshalb nicht allein zur Einführung in Schulen, sondern ganz besonders auch zum Selbststudium.

Bei Bestellungen bitten wir **unsere** Original-Ausgabe zu verlangen, da man sich nicht gescheut hat, dieselbe nachzubilden.

Altenburg. **H. A. Pierer.**

July 2

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben
von
Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 4.

Ausgegeben am 10. Mai 1874.

Stettin 1874.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

Höhere Bürgerschule mit 6jährigem oder Realschule mit 7jährigem Cursus? Ein Gutachten. Vom Herausgeber. . . . . 225—234
Einige Mängel in der heutigen Unterrichtsmethode der höheren Schulen, welche der Bildung der Jugend zu einer selbstständigen Thätigkeit Abbruch thun. Von d. A. u. d. F. B. . . . . 234—253
Bericht über mathematischen Unterricht. I. Von Oberlehrer Dr. Reidt in Hamm . . . . 253—266

II. Sprechsaal.

Notiz zur Frage über die Zulassung der Realschulabiturienten zur Universität 266—268

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. I. 1. Tröger, kleine französische Sprachlehre.
2. Dr. J. und Dr. E. M. Lehmann, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache. I. 268
C. I. 1. Böthke, Englische Grammatik.
2. Gurcke, Englische Grammatik . . . . 269—275
Brandstäter, die Gallicismen in der deutschen Schriftsprache [W. B.]. 275—304

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 4.

I. Abhandlungen.

Höhere Bürgerschule mit 6jährigem oder Realschule mit 7jährigem Kursus?

Ein Gutachten.

Die Schüler unserer höheren Schulen scheiden sich in drei Hauptgruppen, deren Bildung durch staatliche bez. kirchliche Einrichtungen bestimmt worden ist. Diese letzteren sind die Festsetzung des schulpflichtigen Alters bez. die Konfirmation, die Einrichtung des einjährig-freiwilligen Militärdienstes und das Erforderniß des Zeugnisses der Reife, ausgestellt von einem Gymnasium oder einer Realschule 1. O., zum Besuch der Universität oder der Bauakademie.

Die Zahl der in diesen Gruppen nicht einbegriffenen Schüler wird nur gering sein. Es handelt sich hauptsächlich um die noch im schulpflichtigen Alter stehenden Schüler, die zur Volksschule oder zu einer Privatschule übertreten, weil sie keine Befähigung zeigen oder weil die Familienverhältnisse sich geändert haben; und dann bleiben noch die wenigen, welche, obgleich sie das Freiwilligenzeugniß erworben haben, doch die Schule noch weiter besuchen, weil sie sich aus besonderen Gründen dem gewählten Berufe noch nicht widmen wollen oder können. Auf diese Nebengruppen braucht die Organisation schon deswegen keine Rücksicht nehmen, weil die Zahl der darin einbegriffenen Schüler eine zu geringe ist.

Die sich für den Besuch der Universität vorbereitenden Schüler kommen für unsere Frage nicht in Betracht, dagegen fordert die Beziehung der höheren Schule zur polytechnischen Schule hier eine Erwähnung und bei der Organisation von Schulen in Städten, wo sich junge Leute in erheblicher Zahl der Technik widmen, auch deren Berücksichtigung.

Das Statut der polytechnischen Schule zu Aachen (ich nehme diese als Beispiel, die Bedingungen für den Eintritt werden an den andern ja dieselben sein,) bestimmte ursprünglich in §. 7: „Zur Aufnahme berechtigt das Abgangszeugniß der Reife einer Prov.-Gewerbe-

schule neuerer Einrichtung oder ein Zeugniß über den einjährigen Besuch der Prima eines Gymnasiums oder einer Realschule 1. O.; durch den Beschluß des Lehrerkollegiums vom 29. Decbr. 1871 sind die Zulassungsbedingungen dahin erweitert worden, daß auch die Abiturienten der Realschule 2. O. ohne Prüfung als Studirende in die polytechnische Schule zu Aachen eintreten können, wenn sie die unten näher bezeichneten Kenntnisse in der Mathematik haben. So ist also bezüglich des Eintritts in die polytechnische Schule das Zeugniß der Reife einer Realschule 2. O. dem einer reorganisirten Gewerbeschule vollständig gleichwerthig.

Daß die minder begabten Schüler, welche die höhere Schule nur bis zur Konfirmation besuchen, besser in eine tüchtige Volksschule gegangen wären und nicht die Anfänge einer oder gar zweier fremder Sprachen gelernt hätten, wird man wohl allgemein zugeben. Trotzdem wird keine höhere Schule im Stande sein, diese Schüler vollständig fern zu halten.

Die Eltern sind in der Wahl der Schule unbeschränkt, und ob sie ihre Kinder in die Volksschule oder in die höhere Schule schicken, hängt ab vom Grade ihrer Wohlhabenheit und von ihrer gesellschaftlichen und amtlichen Stellung.

Die Wahl der höheren Schule hängt dann ab von der letzteren und von dem Berufe, dem sich nach dem Wunsche der Eltern der Knabe, wenn es geht, widmen soll. Auch spielt die Eitelkeit der Eltern und namentlich der Mütter hierbei eine sehr hervorragende Rolle. Fähigkeiten und Neigungen der Knaben werden bei der Wahl der höheren Schule nicht in Betracht gezogen und können nicht in Betracht gezogen werden, weil nicht die Möglichkeit vorhanden ist, sie zu ermitteln.

Sämmtliche höhere Schulen, und die in Rede stehenden ganz besonders, werden auch die minder befähigten, gleich nach vollendetem 14. Lebensjahre oder nach der Konfirmation abgehenden Schüler zu berücksichtigen haben. Bei der Aufstellung des Lehrplanes sollte die Rücksicht dadurch einen Ausdruck finden, daß die zweite fremde Sprache, wenn überhaupt auf der Schule zwei fremde Sprachen getrieben werden, erst in Tertia beginnt.

Die überwiegende Mehrzahl der dann noch übrig bleibenden Schüler — die Berücksichtigung der eingangs erwähnten dritten Gruppe von Schülern ist ja von unserer Aufgabe ausgeschlossen — beabsichtigt,

die Schule bis etwa zum vollendeten 16. Lebensjahre zu besuchen und hat als äußerliches Ziel die Erlangung des Freiwilligenzeugnisses. So sehr nun auch in vielen andren Punkten die Ansichten über die Organisation unseres Schulwesens auseinander gehen, darin herrscht eine nach der Lage der Dinge vollständige Uebereinstimmung, daß für diese Art von Schülern die höhere Bürgerschule ohne Latein und die Realschule 2. O. für die letzte Kategorie von Schülern die geeignetsten Anstalten sind.

Die Zahl der Schüler dieser Gruppe, welche nach dem Abgange von der Schule sich dem Studium der technischen Fächer widmen, wird aus folgenden Gründen keine bedeutende sein. Der Technik wird sich Niemand widmen oder soll sich Niemand widmen, der nicht ein mehr als mittelmäßiges Talent für Mathematik und Zeichnen hat. Zu diesem Talent muß aber auch die Neigung für den technischen Beruf hinzutreten und selbst, wenn Beides zusammentrifft, nöthigen die Verhältnisse doch noch häufig zur Wahl eines andern Berufs. Selbst in industriellen Städten ist aber auch wirklich die Zahl der sich den technischen Studien Widmenden nicht so groß wie man von vornherein geneigt ist zu glauben, und sie ist sogar gering, wenn man sie auf die einzelnen Jahrgänge der Schule vertheilt. Aber auch auf diese kann in einer Stadt, wo außer der speziell für die technische Hochschule vorbereitenden Anstalt noch Gymnasium und Realschule 1. O. bestehen, die erstere nicht einmal sämmtlich rechnen. Weil nämlich auch die Zeugnisse der beiden letzteren die Berechtigung zum Eintritt in die technische Hochschule gewähren, so liegt es sehr nahe, daß Schüler, die einmal in diese Schulen eingetreten sind, dieselben weiter besuchen, bis sie in die technische Hochschule übertreten. Zum Belege erwähne ich hier die Frequenz der aus drei Klassen bestehenden höheren Gewerbeschule zu Barmen. Diese reich ausgestattete und in einer großen Industriestadt gelegene Schule wurde im Jahre 1871 von 22, im Jahre 1872 von 18, im Jahre 1873 ebenfalls von 18 Schülern aus Barmen besucht.

Es wird nun die höhere Bürgerschule ganz und gar, die Realschule 2. O. ganz überwiegend die Schüler zu berücksichtigen haben, deren äußeres Ziel des Schulbesuchs die Erlangung des Freiwilligenzeugnisses ist. Uebernimmt somit die Realschule II bis zur Unter-Prima einschließlich die Aufgabe der höheren Bürgerschule und von da ab die Vorbereitung für die polytechnische Schule, so sieht man, daß die Zahl

der Abiturienten allein keinen Maßstab dafür abgiebt, ob die Schule für eine bestimmte Stadt oder für eine bestimmte Schicht der Bevölkerung die richtige Schulform ist. Auch die nach erfolgreichem Besuche der Unter-Prima die Schule Verlassenden haben einen Unterricht erhalten, der auf eine weitere Ergänzung nicht berechnet ist; und die Summe beider Arten von Schülern sind als diejenigen zu nehmen, für welche die Realschule 2. O. berechnet ist.

Die Wahl der Realschule 2. O. statt der höheren Bürgerschule wird demnach, wenn man die gegenwärtig in Preußen geltenden Bestimmungen als maßgebend ansieht, durch zwei Gründe veranlaßt werden, die getrennt besprochen werden sollen.

1. Das Freiwilligenzeugniß wird in der höheren Bürgerschule durch das Bestehen einer Abgangsprüfung, in der Realschule 2. O. durch einen Beschluß der Lehrerkonferenz erworben, in beiden Schulen aber bei regelmäßigem Aufsteigen 6 Jahre nach dem Eintritt in die unterste Klasse.

Beide Schulen sollen dem Schüler, der sie nach Erlangung des Freiwilligenzeugnisses verläßt, ein Ganzes an Unterrichtsstoff bieten, darin liegt ja überhaupt ihre Existenzberechtigung. Darüber aber, ob der Erfolg des Schulbesuchs durch eine Prüfung oder durch einen Konferenzbeschluß festgestellt werden soll, kann man verschiedener Meinung sein, denn es lassen sich Gründe für und gegen eine Prüfung anführen.

Das Schreckmittel der bevorstehenden Prüfung ist für den trägeren Schüler ein Sporn, der ihn immer wieder auf's Neue zur Thätigkeit antreibt, ob auch zu derjenigen, welche die Schule wünschen muß, oder zu der vorwiegend gedächtnißmäßigen Aneignung des Unterrichtsstoffs, wird von der Individualität des Schülers abhängen. Ein weiterer Grund für eine Prüfung ist etwa der, daß der Schüler eine gewisse Summe von positiven Kenntnissen mit nimmt ins Leben und daß man seinen Standpunkt aus der Art und Weise beurtheilen will, wie er eine seinen Fähigkeiten angemessene Aufgabe innerhalb der ihm bestimmt zugemessenen Zeit behandelt. Wenn in einer Prüfung das Hauptgewicht auf die Ermittlung der Kenntnisse gelegt wird, so führt das leicht zu jenen mechanischen Repetitionen, zu denen namentlich Geschichte, Geographie und sogar Religion mißbraucht werden. Selbstredend soll der Schüler auch ein gewisses Maß positiver Kenntnisse und fest im Gedächtniß haftenden Lehrstoffs haben; das aber kann in den am Ende

jedes Halbjahrs abzuhaltenden Klassenprüfungen ermittelt werden. Die Güte einer Arbeit aber, die in einer bestimmt zugemessenen Zeit anzufertigen war, ist von der Stimmung und von manchen Zufälligkeiten abhängig, und in streitigen Fällen muß man ja doch auf eine andere Grundlage der Beurtheilung zurückgehen. Solche Arbeiten sind ein wichtiges erzieherisches Mittel der Schule und sollen recht häufig während der Schulzeit vorkommen. Durch die Prüfung soll die Behörde sich von der gleichmäßigen Durchführung ihrer Anordnungen überzeugen und mit den Schulen in lebendiger Berührung bleiben. Dieser Grund läßt sich hören und es ist damit eine Bürgschaft gegeben, daß die geltenden Bestimmungen nicht durch subjektive Willkühr oder durch irgendwelche Rücksichten und Gründe durchbrochen werden. Wenn aber dieser Grund nicht illusorisch werden soll, so muß die Zahl der Kommissarien so groß sein, daß die Prüfungen an das Ende des Schuljahrs gelegt werden können, weil sonst die ruhig fortschreitende Thätigkeit der Schule zu sehr gestört wird, und daß jedem zu Prüfenden die nöthige Zeit gewidmet werden kann. Für den Lehrer persönlich ist die Prüfung von geringem Werth. Wer während des mehrjährigen Unterrichts den Standpunkt des Schülers nicht kennen gelernt hat, wird auch durch die Abgangsprüfung nicht ins Klare kommen.

Die Schattenseite der Prüfungen bleibt immer die Gefahr, daß vor den Prüfungen, gewiß meist ohne ja gegen den Willen der Lehrer, auf die gedächtnißmäßige Aneignung des Lehrstoffs unverhältnißmäßig viel Zeit und Kraft verwandt und die ruhige Entwicklung des Schülers gestört wird. Auch wird es nie möglich sein, das Spiel des Zufalls und den Einfluß der Stimmung des Prüfenden und des Prüflings zu verbannen. Und wenn man auch sagt, es solle die Prüfung so eingerichtet werden, daß eine vorwiegend gedächtnißmäßige Vorbereitung unmöglich sei, so ist das leichter gesagt als gethan, erfordert vom Prüfenden ein hohes Maß von Geschicklichkeit und wird um so schwieriger auszuführen sein, je jünger der Schüler ist. Das Beste grade läßt sich aus einem Schüler nur schwierig herausexaminiren. Bei einer großen Zahl von zu Prüfenden läuft die Prüfung Gefahr zu einer Form herabzusinken und giebt nicht mehr Bürgschaft für Lehrer, Schüler und Eltern, daß dem ertheilten Zeugnisse auch wirklich ein bestimmtes Maß von Bildung und Kenntnissen entspricht, als ein Konferenzbeschluß.

Nur unter folgenden Bedingungen würde ich deshalb darauf, daß

auf der Realschule 2. O. das Freiwilligenzeugniß durch Konferenzbeschluß, ohne vorherige Prüfung, ertheilt werden kann, keinen Werth legen.

1) Daß auch die übrigen höheren Schulen, die jetzt das Freiwilligenzeugniß auf Grund der Versetzung in eine bestimmte Klasse ertheilen können, genöthigt werden, die Ertheilung der Berechtigung an das Bestehen einer Prüfung zu knüpfen. Gleiches Recht, gleiche Leistungen. Die höhere Bürgerschule wird in den Augen des Publikums bezüglich des Freiwilligenzeugnisses ungünstiger gestellt erscheinen als die übrigen höheren Schulen, und die vielen Hindernisse, die ihrem Gedeihen entgegenwirken, werden dadurch noch um ein recht bedeutendes vermehrt. 2) Die Zahl der von der Behörde zu entsendenden Kommissarien muß groß genug sein, damit die Prüfung an verschiedenen Orten gleichzeitig und mit dem nöthigen Aufwande von Zeit abgehalten werden könne. 3) muß die Prüfung vereinfacht und so eingerichtet werden, daß eine gedächtnißmäßige Vorbereitung auf dieselbe nach Möglichkeit ausgeschlossen ist. Wozu sich Etwas für die Prüfung einprägen, um es nach derselben schleunigst wieder zu vergessen?

2. Das Entlassungszeugniß der Realschule II. berechtigt zum Eintritt in die polytechnische Schule, das der höheren Bürgerschule nicht.

Bis zur Unter-Prima der Realschule 2. O. einschließlich bleibt die Vorbereitung für die technische Hochschule ganz außer Betracht. Der Lehrplan für diese Klassen hat die gleichmäßige Ausbildung sämmtlicher Geisteskräfte ins Auge zu fassen, durchschnittliche Begabung und nicht etwa ein spezifisches Talent irgend einer Art vorauszusetzen.

Es werden also namentlich in Mathematik, Physik und Chemie die Ziele ziemlich niedrig zu stecken sein.

Zur besseren Verständigung will ich die Behandlung der Mathematik, der Kürze wegen aber auch nur diesen Unterrichtsgegenstand etwas eingehender betrachten.

Für die Schüler, welche nach der Unter-Prima in einen gewerblichen Beruf übergehen — gewerblich im weitesten Sinne genommen — hat die Mathematik einen doppelten Zweck. Sie lernen die Mathematik um ihrer selbst willen und weil dieselbe eine Sprache eigener Art ist, deren Schlüsse sich mehr oder weniger in mechanischer Weise vollziehen. Bei aller Beschränkung im Stoff soll der Strenge der

Beweise Nichts vergeben werden. Der Schüler soll die Achtung vor wissenschaftlicher Strenge, das Bedürfniß nach gründlicher und erschöpfender Untersuchung, die Gewohnheit sich bestimmt und klar auszudrücken und das Gefühl für richtiges Schließen mitnehmen ins Leben. Andererseits soll er auch in der Uebersetzung aus der Wortsprache in die Zeichensprache der Algebra geübt sein; den Mechanismus der letzteren braucht er sich jedoch nur so weit anzueignen als er auf der Schule zur Verwendung kommt. Die Lösung besonderer Schwierigkeiten ist erst dann vorzunehmen, wenn der Unterricht ungezwungen auf solche führt. Keineswegs aber soll der Mechanismus so weit eingeübt werden, daß der Schüler schwierigere Fälle mit Fertigkeit zu behandeln versteht, ehe zur Anwendung geschritten wird, wofür dann nachher die ausreichende Zeit mangelt.

Mit geometrischen Aufgaben wird häufig genug recht planlos verfahren.

Die Realschule 2. O. bis zur Unter-Prima einschließlich (die höhere Bürgerschule) darf wie gesagt keine besondere Begabung für Mathematik voraussetzen. Die geometrischen Aufgaben müssen durchgängig leicht sein und es sollen dem Schüler nur solche vorgelegt werden, die er bei scharfem Nachdenken an der Hand bestimmter Methoden lösen kann. Beliebig gestellte geometrische Aufgaben, die zur Lösung einen glücklichen Einfall und ein einseitiges Talent voraussetzen, haben eigentlich nur den Werth eines Räthsels. Ja, es ist psychologisch nicht unbedenklich, für die häusliche Uebung Aufgaben zu geben, worüber der Schüler Stunden vergeudet, ohne auch nur einen Angriffspunkt für die Lösung finden zu können. Aus dem Sinnen wird bald ein Träumen, wenn nicht die gegen solche Gefahren wappnende jugendliche Leichtfertigkeit es vorzöge, sich überhaupt nicht mehr mit derartigen Dingen zu befassen und sich bei dem durch solche Verkehrtheiten sehr nahe gelegten Gedanken zu beruhigen, das Verständniß der Mathematik erfordere ein spezifisches Talent. Ja, das Studium der Mathematik erfordert gewiß ein besonderes Talent; aber die allgemein bildende Schule hat als nächste Aufgabe Talent und Neigung zu ermitteln und im weiteren Verlauf des Unterrichts sind Einrichtungen zu treffen, welche den bestimmt hervorgetretenen Fähigkeiten und Neigungen gerecht werden. Was von Mathematik dem mittelmäßig Begabten nicht verständlich ist, gehört nicht in das Pensum der Realschule bis zur Unter-Prima einschließlich, bez. der höheren Bürgerschule.

Aus der Stereometrie sollte bis dahin nur durchgenommen werden: Beziehung von Graden zu einander und zu einer Ebene, Verbindung von zwei und von drei Ebenen, Berechnung der Oberflächen und Inhalte von Prisma, Cylinder, Pyramide, Kegel, Kugel. Die Trigonometrie hat als Ziel die Berechnung des Dreiecks aus Seiten und Winkeln. Alle anderen Bestimmungsstücke, sowie alle trigonometrischen Umformungen mit Ausnahme der allereinfachsten, bei den Anwendungen nothwendigen sind durchaus auszuschließen.

Wird der Stoff in dieser Weise beschränkt, so bleibt hinreichende Zeit für die Anwendung des Gelernten auf rechtwinklige Projektion, Perspektive, auf die in den Schulatlanten gebräuchlichen Methoden der Projektion der Kugeloberfläche, auf mathematische Geographie, axonometrisches Zeichnen, Berechnung einiger Krystallformen u. s. w. Bis zur Unter-Prima einschließlich wird sich dann deutlich gezeigt haben, welche Schüler Begabung für Mathematik haben. Solche sind während des 2. Jahres ihres Besuches der Prima mindestens in Mathematik, Physik und Chemie getrennt von den neu in die Prima Eintretenden zu unterrichten. Der Unterricht in diesen Fächern hat ein ganz bestimmtes Ziel, die Vorbereitung für technische Studien. Er geht schnelleren Schrittes als früher und wird ohne Schwierigkeit die vom Lehrerkollegium der polytechnischen Schule zu Aachen für den Eintritt in diese Anstalt gestellten Bedingungen erfüllen können. Eine Erweiterung des mathematischen Pensums muß zur Zeit als ein Vorgreifen der Schule in die Aufgabe der technischen Hochschule bezeichnet werden. Es ist sehr dankenswerth, daß die zum Eintritt in die polytechnische Schule erforderlichen mathematischen Kenntnisse so bestimmt im Einzelnen festgestellt worden sind und daß dadurch die Festsetzung derselben dem subjektiven Ermessen entzogen worden ist.

Sollte künftighin bei der von verschiedenen Seiten verlangten Trennung der technischen Hochschulen in niedere und höhere, erstere mit 1—1½, letztere mit 3—4jährigem Kursus, eine Vermehrung der für den Eintritt in die letztere erforderlichen Vorkenntnisse für nothwendig erachtet werden, so würde nicht etwa eine Modifikation des mathematischen Unterrichtsstoffs der 6 unteren Klassen, sondern eine Verlängerung der Kursusdauer einzutreten haben.

In den übrigen Fächern ist ein gemeinsamer Unterricht der beiden Jahrgänge der Prima weniger bedenklich. Die Grammatik der fremden Sprache bez. Sprachen sollte mit Sekunda einschließlich absolvirt sein. In der Prima läßt sich durch Wechsel der Lektüre, durch die Wahl verschiedener Themata für Uebersetzungen und Aufsätze den Verhältnissen Rechnung tragen. Eine Trennung auch in den übrigen, oben nicht genannten Fächern kann erst eintreten, wenn die Zahl der Ober-Primaner so groß ist, daß durch die völlige Trennung der Ober-Prima in zwei Klassen nicht gar zu bedeutende Kosten entstehen.

Eine Ober-Prima der Realschule II in einer größern Stadt ist der naturgemäße Sammelpunkt für die von den höheren Bürgerschulen benachbarter kleinerer Städte abgehenden Schüler, die sich nach Absolvirung der Schule zum Studium eines technischen Faches entschließen.

Im Grunde genommen ist also die Antwort auf die Frage der Ueberschrift durch die Verhältnisse gegeben.

Für Städte, wo die Vorbereitung zu technischen Studien nicht in den Bereich der Aufgabe der Schule hineingezogen zu werden braucht, kann nur die höhere Bürgerschule gewählt werden. Wo dagegen auch die Vorbereitung für technische Studien von der Schule übernommen werden muß, ist die Realschule 2. O. zu wählen.

Pensum der Elementar-Mathematik, welches ein Abiturient der Realschule 2. O. sich angeeignet haben muß, wenn er als „Studirender" ohne Prüfung in die polytechnische Schule zu Aachen eintreten will.

1. Arithmetik und Algebra.

Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division arithmetischer und algebraischer Zahlengrößen. — Arithmetische und geometrische Proportionen. — Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division von Polynomien. — Potenzirung. — Zahlensysteme. Dekadische Ganzzahlen. Decimalbrüche. Kettenbrüche. — Allgemeine Gesetze für die Rechnung mit Wurzelwerthen. Irrationale Zahlen. Quadratwurzelausziehung aus polynomischen Buchstabengrößen und bestimmten Zahlen. — Imaginäre Zahlen. — Kubikwurzelausziehung aus polynomischen Buchstabengrößen und bestimmten Zahlen. — Complexe Zahlen. — Theorie der Logarithmen. Rechnung mit Briggs'schen Logarithmen. Theorie der Gleichungen. Gleichungen ersten, zweiten und dritten

Grades mit einer Unbekannten. Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Exponential-Gleichungen. — Combinationslehre: Permutation, Combination, Variation. Der binomische Lehrsatz für positive ganze Exponenten. — Arithmetische Progressionen (Reihen) erster Ordnung. Höhere arithmetische Progressionen. Geometrische Progressionen. Zins-, Zins auf Zins- und Renten-Rechnung. — Diophantische Gleichungen.

2. Geometrie.

a) Planimetrie. Gerade Linien und geradlinige Winkel. Parallele Linien. — Dreiecke, Vierecke, speziell Parallelogramme. — Linien und Winkel am Kreise. Figuren in und um den Kreis beschrieben. Lage zweier und mehrerer Kreise gegen einander. — Vergleichung des Flächeninhalts und Verwandlung ebener Figuren. Flächenberechnung. — Aehnlichkeit der Dreiecke. — Proportionalität gerader Linien am Kreise. — Berechnung regulärer Polygone. Berechnung der Kreislinie und Kreisfläche.

b) Ebene Trigonometrie. Trigonometrische Linien und Funktionen einfacher und zusammengesetzter Winkel. — Trigonometrische Berechnung der Seiten und Winkel, sowie des Flächeninhalts rechtwinkliger, gleichschenkliger Dreiecke, regulärer Polygone und schiefwinkliger ungleichseitiger Dreiecke.

c) Stereometrie. Gegenseitige Lage gerader Linien und Ebenen. — Polyedrische Körper: Prisma, Pyramide. Die fünf regulären Polyeder: Tetraeder, Oktaeder, Ikosaeder, Hexaeder, Dodekaeder. — Cylinder. Kegel. Kugel. — Berechnung der Oberflächen und der Volumina von: Prisma, Pyramide, Cylinder, Kegel und Kugel. — Construktion der fünf regulären Polyeder und Berechnung ihrer Volumina.

d) Sphärische Trigonometrie. Rechtwinklige sphärische Dreiecke. — Schiefwinklige sphärische Dreiecke. — Flächenberechnung sphärischer Dreiecke. Kr.

Einige Mängel in der heutigen Unterrichtsmethode der höhern Schulen, welche der Bildung der Jugend zu einer selbstständigen Thätigkeit Abbruch thun.

In der Behandlung des fremdsprachlichen und namentlich des alt-classischen Unterrichtes wird dem Formalen gegenüber dem, in diesen

Sprachen niedergelegten und durch dieselben zu gewinnenden Realen mit oder wider Absicht eine zu große Bedeutung beigelegt.

Ein Anzeichen hievon bieten die Schulgrammatiken, welche wie in der Formlehre so fast noch mehr in der Syntax eine solche Ausdehnung gewonnen haben, daß die Lehrer und noch mehr die Schüler nach und nach es haben aufgeben müssen, dieses große Material zu bewältigen; daß aber dessen ohnerachtet ein mehr zusammengedrängtes und auf das Nothwendigste beschränktes Lehrbuch weder Anerkennung noch Geltung hat gewinnen können. Eine Hinweisung darauf darf man wohl auch aus der Beschaffenheit der Anmerkungen in den Schulausgaben der Autoren, welche für die mittlern und obern Classen in neuerer Zeit bearbeitet sind, entnehmen. Sie enthalten sich absichtlich und mit einer gewissen Vornehmheit nicht nur der rein grammatischen Erklärungen sondern auch der Hinweisungen auf die Grammatik außer in ganz vereinzelten Spracherscheinungen, und sprechen damit die Voraussetzung und in gewissem Sinne auch die Nöthigung aus, daß der Schüler selbst auf den mittlern Stufen des Unterrichts schon mit demjenigen grammatischen Wissen, was zum Verständniß der einzelnen Stellen erforderlich ist, vollkommen vertraut und in der Verwendung bei seiner Präparation hinlänglich schon geübt sein müsse: wenn dieselben aber namentlich in den Autoren für die obern Classen auf das rein grammatische Gebiet eingehen, so wird damit nicht so wohl eine Erinnerung, Auffrischung oder etwa tiefere Einführung in das ohnehin schon dem Schüler vorliegende reiche grammatische Material, sondern eine Mehrung desselben mit neuen, in der Schulgrammatik noch nicht niedergelegten Sprachwendungen beabsichtigt, oder auch unbeabsichtigt herbeigeführt. Es soll hiemit nicht eine Beurtheilung oder gar Verurtheilung solcher Schulausgaben gegeben, sondern nur eben festgestellt werden, welche Kenntniß des Formalen bei den Schülern von den berufensten Jugendlehrern heute vorausgesetzt wird, während die Schulausgaben ad modum Minellii und Suiceri und selbst die Anmerkungen Gesneri zu seiner Chrestomathie ganz andere Voraussetzungen haben, und entschieden darauf hinweisen, daß zu jener Zeit und namentlich vor derselben, seit welcher die Liebe zu den Classikern, das Genießen aus ihnen, und die Bekanntschaft mit ihnen im Großen und Ganzen bei den literarisch Gebildeten nicht eben im Zunehmen begriffen gewesen ist, ganz andere Voraussetzungen für den formalen grammatischen Unterricht in den Schulen gegolten haben. Wenn dagegen die heutigen

Schulausgaben zunächst in den langen und schönen Einleitungen meist den Inhalt der philosophischen Autoren und namentlich den Gedankengang bis ins Einzelne darlegen und in den Anmerkungen auf die einzelnen Gedanken und Gedankenverbindungen ꝛc. und in den historischen Schriftstellern auf Historisches, Geographisches ꝛc. und die neuern Forschungen und Ergebnisse auf diesem Gebiete eingehen, so scheint das doch darauf hinzudeuten, daß man in dem Unterrichte das Eingehen auf das Reale vermißt und hiefür dem Schüler und Lehrer zu Hülfe kommen und Beiden die Arbeit erleichtern will; aber es dürfte doch auch darin wiederum bewußt oder unbewußt die Voraussetzung sich kund geben, als ob dies Ermitteln des Gedankenzusammenhanges wie das Eingehen in das vom Autor mitgetheilte Reale entweder dem unterrichtenden Lehrer nicht zugemuthet oder der Unterrichtsstunde nicht aufgebürdet oder von der Thätigkeit des Schülers nicht gefordert werden dürfe, und als ob Beide, Lehrer und Schüler vollauf daran zu thun haben würden, für das formale Verständniß des Textes zu arbeiten und ein solches zu gewinnen.

Diese Anzeichen aus der für die Didaktik bearbeiteten classischen Litteratur werden nur zu sehr bestätigt, wenn man die Lehr- und Uebungsbücher in den untern und selbst noch in den mittlern Classen und den dadurch herbeigeführten Unterrichtsbetrieb beachtet. Fast der gesammte Lehrstoff in Sexta und Quinta ist für grammatische Zwecke hergerichtet, so daß Jahre lang der Schülergeist an einzelnen, zusammenhangslosen, mehr oder minder sinnigen Sätzen beschäftigt, und deren Inhaltsauffassung sich endlich gänzlich zu entschlagen gleichsam gezwungen wird. Nicht minder wird der schon zusammenhängende Lehrstoff in Quinta und Quarta und zum Theil wohl gar noch in Tertia nur dazu verbraucht, um die Grammatik an ihm zur Anwendung zu bringen, ihn als Lehrstoff zur Einübung und Befestigung derselben zu benutzen, oder auch noch für Extemporalia und Exercitia zu zersetzen. Deutlicher sprechen noch die vielen, in den ersten Lehrbüchern oder Elementarbüchern resp. Grammatiken zwischen gelegten Uebungsbeispiele zum Uebersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache und die für Quarta und Tertia zu demselben Behufe neben dem Lesebuche und Schriftsteller eingeführten, gebrauchten und verbrauchten, vielen Uebersetzungsbücher, welche für Sexta schon ein Regel bewußtes Thun fordern und für Quinta und Quarta wohl noch gar neben der eingeführten reichen Schulgrammatik ein eigenes Regelwesen bieten. Muß man

wahrnehmen, daß bis Tertia hin die Zahl der Grammatik- und Exercitien-Stunden die der Lesestunden weit überragt, und daß die auf das Lernen der Grammatik und Vorbereiten, Anfertigen, Corrigiren, Durchgehen und Nachcorrigiren der Exercitia verwandte Zeit und Kraft sowohl in der Classenbeschäftigung wie in der häuslichen Schülerthätigkeit die für die Präparation auf das Lesestück und den Schriftsteller in Anspruch genommene und verwandte Thätigkeit weit überragt; kann man und muß man nur zu oft beobachten, daß auch in Secunda und Prima das Durchgehen des Schriftstellers nur zu oft sich auf das Aufsuchen von Sprachfeinheiten oder grammatischen Ausnahmen und Erwägen von so genannten Regelwidrigkeiten erstreckt, während man kaum den Schüler nach dem Auffassen und dem Verständnisse des realen Inhaltes und Gedankenganges fragt; ist selbst für diese Classen das Arbeiten der Schüler und Lehrer in und für Exercitia und Aufsätze so überwiegend, daß sie die auf Präparation zu verwendende Zeit kaum noch dagegen in Anschlag bringen; besteht Versetzungs- und Aufnahme-Prüfung in vielen Schulen in nichts Anderem als in einem Dictat eines Exercitium, und wird demnach die geistige Entwicklung wie Reife des Schülers fast nur nach dem Ausfalle eines solchen Probe-Exercitium bemessen: so dürfte die Ansicht, daß dem Formalen gegenüber dem Realen in dem Betriebe des Sprachunterrichtes ein überwiegendes Gewicht beigelegt werde, nicht als eine unbegründete zurückgewiesen werden können. Ja, wenn man die ganze Unterrichtsbehandlung der alten classischen Sprachen betrachtet, so dürfte der Ausspruch, man beschäftige sich im Unterrichte der Classiker mit den Classikern am wenigsten, in der That eine gewisse Berechtigung haben.

Daß dieses Ueberwiegen des Formalen in den Schulen hat heimisch werden müssen, darüber kann man bei näherer Betrachtung des Abiturienten-Reglements und dessen Handhabung sich nicht verwundern. Lateinischer Aufsatz, Lateinisches und Griechisches Exercitium entscheiden so ziemlich über Reif und Unreif, wobei selbst auch der Aufsatz vornehmlich nach seiner formalen Seite beurtheilt wird, denn schwerlich wird der sprachlich gut geschriebene Aufsatz um des etwanigen Inhaltes willen für ungenügend erklärt, und wenn es doch geschieht, so läßt man doch die Leere mit der richtigen Form zudecken. Ueber diese formale Richtigkeit wacht der erste Corrector, nach dem der Königl. Commissarius, und über beiden die Königl. wissenschaftliche Prüfungs-Commission, deren Begutachtung bis vor die höchste Behörde gelangt.

Daß alle diese Controle sich auf die Form wirft, liegt auf der Hand, denn in ihr kann man die Fehler, Versehen, Ungehörigkeiten zählen und messen und der höhere Controleur kann dem niederen seine Ungenauigkeit und wohl sogar Unfertigkeit nachweisen. Je schmerzlicher und verletzender nun dem redlichen Lehrer der Tadel einer solchen Nach-Controle ist, desto mehr muß er darnach streben, wenigstens die möglichste Vollendung mit seinen Schülern auf dem Gebiete des Unterrichtes und der Uebungen zu erstreben, wo die Unfertigkeit seiner Schüler am leichtesten nachweisbar und der Tadel für ihn am bittersten ist. Und sollte nicht in der That die Einführung des griechischen wie des französischen Exercitium beim Abiturienten-Examen eine wesentliche Rückwirkung auf den Unterricht in beiden Sprachen gehabt, und in beiden eine stärkere Betonung des Formalen hervorgerufen haben? Sollte man aber dagegen bemerken wollen, daß ja doch solchen schriftlichen Arbeiten ein mündliches Examen gegenüber stände, in welchem vornehmlich auf die Kenntniß und das Verständniß des classischen Alterthums eingegangen werden könne, so übersieht man dabei, daß jedem Schüler für seinen Aufsatz fünf Stunden und für sein Exercitium zwei bis drei Stunden zugewiesen sind, und daß — wie es doch geschehen darf — wenn 12 Abiturienten an einem Tage in Religion, Geschichte, Mathematik, zwei griechischen und zwei lateinischen Schriftstellern geprüft werden sollen, auf die Prüfung des einzelnen Schülers in jedem Unterrichtsfache höchstens 10 Minuten verwendet werden können, weil dann schon die Prüfungszeit 10 Stunden dauern würde. Wohl können und dürfen ferner die guten Leistungen in den schriftlichen Arbeiten einen gänzlichen Wegfall des mündlichen Examens nach sich ziehen; aber bei den vorhin erwähnten Nachcontrolirungen und Nachbeurtheilungen wird ein gutes mündliches Examen niemals die ungenügenden Resultate des schriftlichen werden beheben dürfen. Kann denn wohl überhaupt bei einer so karg zugemessenen Zeit noch viel anderes ermittelt werden, als wie fähig und fertig der Prüfling im Uebersetzen des Gelesenen und nicht gelesenen Schriftstellers ist? Wenn die Uebersetzung grammatisch richtig ist, so genügt sie noch; ob sie weniger sinnrichtig nach dem Gedankenzusammenhange, das kann nicht so hoch angerechnet werden, weil in der kurzen Zeit des mündlichen Examens keinem der Abiturienten ein so umfangreicher Abschnitt zum Uebersetzen vorgelegt werden kann, aus welchem seine Fähigkeit, sich in den Gedankengang hinein zu setzen, erprobt würde. Die Schüler, und nament-

lich diejenigen, welche einer solchen Prüfung entgegen gehen, werden aber nicht minder wie die Lehrer von diesem ganzen Examen-Modus beeinflußt, denn sie rechnen sich bald heraus, daß das schriftliche Examen für **jeden** mindestens ein und zwanzig Stunden, das mündliche für **jeden** höchstens anderthalb Stunden und oft darunter dauert. Vielleicht sagt man aber noch, daß es Sache der Schulräthe sei, dieser etwanigen einseitigen Richtung im Unterrichte durch ihre Revisionen zu steuern. Ob sie es aber auch bei ihrem seltenen und kurze Zeit nur dauernden Aufenthalte in den Anstalten können? Ob sie es in Betracht des Endmaßes für die Leistungen der Schule dürfen? Wird der Kgl. Revisor bei der Controle, die in den Königl. wissenschaftl. Prüfungs-Commissionen über seine Mitbeurtheilung der Endleistungen gesetzt ist, es auch nur unternehmen dürfen, die Schulen aus dieser vorherrschenden Richtung auf das Formale abzulenken, so lange nach dieser Seite hin noch immer Gelegenheit genug zu Bemängelungen geboten wird? Er wird vielmehr bei seinen Revisionen mitwirken müssen, um der Schule zu einem Genügen in dem gesetzlich Geforderten zu verhelfen; wird untersuchen müssen, ob die grammatische Sicherheit und die Fertigkeit in den Exercitien und das grammatisch richtige Verständniß der Schriftsteller erreicht werde, und um das zu können, wird auch er von den schriftlichen Arbeiten der Schüler und von der grammatischen Interpretation und den Correcturen der Lehrer ausgehen und wiederum an ihnen die Leistungen der Classen und der Lehrer bemessen müssen.

Mit diesem Vorstehenden soll nur ein Zustand als factisch vorhanden nachgewiesen, nicht aber ein Urtheil oder gar Tadel darüber ausgesprochen werden. Liegt doch auch vornehmlich in dieser formalen Bildung eine vorzügliche Uebung und Stählung der geistigen Kraft, denn sie macht den Geist vor Allem fähig, sich selber im eigenen Denkkreise klar zu werden, und sich in den Gedanken Anderer zu versetzen und ihn zu verstehen, und setzt ihn in den Stand, sich auf neuen Bildungswegen mit Leichtigkeit heimisch zu machen nnd so die Bildung fort und fort zu erweitern. Der Werth dieser formalen Bildung und ihre Bedeutung ist in der That so groß, daß man ja mit ihr das Wesen der Gymnasien im Gegensatz zu andern Bildungsanstalten characterisiren zu müssen geglaubt hat, und daß andere Anstalten ihre Ebenbürtigkeit mit den Gymnasien dadurch nachweisen zu können vermeinen, wenn sie diese Art der geistigen Ausbildung auch gegeben zu haben darthun können. Es handelt sich demnach hier nicht um Ver-

dächtigung oder Heruntersetzung dieses Bildungszieles, sondern lediglich darum, ob hierin nicht in Betracht des, in den alten Classikern niedergelegten und durch dieselben zu gewinnenden Realen zu viel geschehe.

Diese angedeutete Richtung der Schulen, sei sie aufgedrungen oder unbewußt oder beabsichtigt beschritten, hat nicht ohne Einfluß auf den gesammten Unterrichtsbetrieb bleiben können. Die immer gesteigerten oder immer noch nicht genügenden Leistungen der Abiturienten bedingten es, ein Mehr vom Secundaner zu fordern, und da mit den zu Sprachlehr-Büchern angeschwollenen Schulgrammatiken der Secundaner abgeschlossen haben sollte, und da aus denselben für ihn nach herkömmlicher Weise, wie wenn sich in den Grammatiken seit der Lange'schen oder Bröder'schen nichts geändert hätte, doch Ehren halber wieder nur die sogenannte syntaxis ornata bleiben sollte, so wurde die Vollendung der ganzen sogenannten niedern Grammatik den Tertianern aufgebürdet, und von ihnen ein Verständniß der grammatischen Capitel über Tempora, Modi und Conjunctionen ꝛc. gefordert, für welches weder die geistige Kraft, noch der Umfang der gewonnenen Sprachanschauungen, noch die Einsicht in und das Interesse an den feineren Gedankenbeziehungen vorhanden ist. Weil nun aber diese das Pensum nicht leisten können und auch nie leisten werden, auch bei dem heutigen Zuschnitte der Schulgrammatiken genau betrachtet wohl eben nicht oft geleistet haben, und weil unter dem Mühen um dies Pensum das Wissen aus den frühern Classen wieder unsicher wird und die Sicherheit des in ihnen erworbenen Könnens in den andern grammatischen Gebieten verloren geht, so müssen nun die vorgehenden Classen schon Theile des Tertianer-Pensum aufnehmen und in ihrem eigenen mehr als früher leisten. So kam Quarta und Quinta und Sexta in dieselbe Lage wie die Tertia, und das Endergebniß dieses Organisirens ist geworden, daß in allen Classen gelehrt und geübt wird, was über die Fassungskraft und den Kreis der Sprachanschauungen der Schüler hinausgeht. Was die gereifte Kraft ohne Mühe und Anstrengung leicht begreift und darum auch leicht behält und richtig anwendet, das muß durch die künstlichsten Zerlegungen und Manipulationen dem ungeübten und ungereiften Geiste nahe gebracht werden, und der mangelhaft bleibenden verständigen Einsicht muß ein äußerlicher Schematismus zu Hülfe kommen, und das verständige einsichtsvolle Thun muß durch eine Fertigkeit ersetzt werden, welche durch unzählige Uebungen gewonnen werden muß, aber darum auch trotz aller gegentheiligen Be-

hauptung, schließlich nur eine mechanische ist und bleibt. Wenn der Sextaner in seinen Exercitien Demonstrativ-Relativ-Pronomen richtig construiren soll, der die Formen derselben kaum kennen und unterscheiden gelernt hat, der bis dahin keinen andern Sprachtext hat lesen können, als die abgerissenen Sätze und Sätzchen mit einem Relativ-Pronomen, welche für den Zweck gefertigt wurden, um für die Regel-Erklärung Exempel zu haben; wenn der Quintaner in seinen Exercitien den Gebrauch des abl. abs, acc. c. inf., gerundivum etc. wissen und die Construction richtig ausführen soll, ohne daß auch ihm ein anderer Lehrstoff vorgeführt ist als die für sein so genanntes Regel-Verstehen zugerichteten einzelnen Sätze, während er noch mit den Formen im Kampfe liegt und keineswegs Herr über dieselben geworden ist, oder wenn gar der Quintaner die Latinismen der Casuslehre schon in seinen Exercitien in Anwendung bringen soll, während er kaum oder vielmehr noch gar nicht die Abhängigkeit der Begriffe im einfachen erweiterten Satze durch ein ausgebreitetes Uebersetzen und Satz-Construiren mit Sicherheit und Geläufigkeit übersieht; wenn der Tertianer ut rediturus sit und futurum sit, ut redierit, den Gebrauch des Perfect und Imperfect und deren Conjunctive &c. unterscheiden, den Gebrauch des Conjunctiv an sich und in Verbindung mit Conjunctionen und dem Relativum &c. verstehen und in seinen Exercitien dieses Verständniß nachweisen soll, ohne daß er bis dahin etwas anderes als einen erzählenden historischen Stoff, und auch den bis zur Tertia hin in einem kaum nennenswerthen Umfange gelesen hat, der demnach diesen grammatischen Verhältnissen nicht eben anderswo als in den auch für die Erklärung dieses Regelwerkes zugerichteten oder aufgesuchten Einzelsätzen begegnet ist: so kann die Behandlung aller dieser Materien auf solchen Stufen nur eine rein äußerliche sein, die nicht nur selten sprachwidrig um nicht zu sagen lächerlich und abgeschmackt ist, und die zu allem Möglichen nur nicht zur Einsicht in solche Sprachwendungen und Sprachgesetze führt, aber wohl das Auge und den Geist für eine richtige Anschauung und Beurtheilung der Spracheigenthümlichkeit verdunkelt und abstumpft. So macht man für Sexta und Quinta Regeln und übt sie ein, die man schon in Quarta und Tertia als nicht ausreichende zurücklegen muß, und giebt in Tertia einen logischen Schematismus der Satzarten — um doch nur irgend einen Halt in der schwierigen und immer noch chaotisch vorliegenden Lehre der Modi und Conjunctionen &c. zu haben — mit dem der Schüler in

den obern Classen nichts und noch weniger der Lehrer anzufangen weiß. Wie nun die begriffliche Fassung der Sache durch einige und viele vorgelegte Beispiele nicht vermittelt oder verdeutlicht sondern bei der unausreichenden Schülerkraft durch dieselben bei Seite gestellt und in eine mehr äußerliche Anschauung aus und nach den gegebenen Beispielen verwandelt wird, so müssen nun die unzähligen Uebungen, mündlich und schriftlich, eintreten, welche die äußerliche Auffassung mit einer mühsam erworbenen mechanischen Fertigkeit freilich schwach genug verhüllen. Allerdings erreicht man es ja durch diese Uebungen und Exercitien, daß ein Schüler die Regel richtig einem vorliegenden lateinischen Satze anpaßt, oder ein gegebenes deutsches Beispiel unter die Regel richtig subsumirt; aber man brachte es dahin durch unzähliges Wiederholen solcher Operationen am lateinischen Lesestoffe wie am Exercitium, so daß bei rechtem Lichte besehen dieses Anpassen der Regel wie das Subsumiren unter sie noch nichts anders als ein mehr oder minder mechanisches Thun ist. So haben denn die Eingangs characterisirten Elementar- und Uebungsbücher in den Schulen Platz greifen können, die das Können eines Kindes und Knaben nur im Gebrauchen syntaktischer Regeln sehen, und dem kindlichen Geiste ein seiner Natur widerstrebendes Thun nach Regeln zumuthen, und die Sprache nach syntaktischen Regeln aufnehmen und ergreifen und begreifen lehren wollen und das in einer Zeit, wo man sie durch Anschauung lehren, den Sinn für solche Sprachanschauung durch das Beschäftigen mit ihrem Material und ihren Formen wecken und durch ein Nachbilden ex analogia sie dem Geiste näher bringen sollte. Dieses Mißverstehen des Könnens, welches ein willkürliches und leichtes Reproduciren eines fremden Wortvorrathes und der Einzelwörter, ein sicheres Bilden und Unterscheiden der vielen und leicht zu verwechselnden Formen, ein Construiren eines lateinischen Satzes und dem gemäßes einsichtiges Uebersetzen desselben, ein richtiges Nachbilden eines solchen Satzes in andern Wörtern und Wortformen, ein deutsch gerechtes Wiedergeben eines abl. abs., acc. c. inf., 2c. 2c., eine Bildung eines deutschen Satzes im Lateinischen, der in syntaktischer Beziehung in beiden Sprachen congruent ist, eine deutliche und geläufige Uebersicht über einen erweiterten Satz und ein Satzgefüge 2c. für ein Können nicht zu halten scheint: dieses Verwechseln von Können und Gebrauchen, von Verstehen und Anfertigen, hat Schulbücher in die Schulen gebracht, welche ohne Sprachstoff doch aus ihm fertigen, ohne Sprachanschauung

eine Sprachbildung geben wollen, die um der Kinder und der unausreichenden Kraft willen nicht nur eine möglichst äußerliche — man nennt das plane — Fassung der Sprachregeln und Sprachgesetze darbieten, sondern die nun leider auch noch mit ihrer künstlich angelegten Schüler-Dressur den Lehrer in Banden schlagen, ihn und den Schüler an den gedruckten Uebungsstoff fesseln, der, weil gedruckt, wie ein todter Leichnam zwischen beiden liegt, welche damit denn auch aller wahrhaft befruchtenden Unterrichtsmethode, die in dem höchst möglichen geistigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, in dem möglichst reichen Empfangen des Schülers vom Lehrer und in der dabei möglichst erregten Mitthätigkeit des Schülers besteht, den Scheidebrief gegeben oder doch den Weg vertreten haben, welche selbst die Freiheit des Lehrers, die Methode seiner eigenen Individualität anzupassen und sie so zu einer wahren Methode zu erheben, gänzlich abgethan haben, ja die endlich dem ganzen fremdsprachlichen Unterricht einen Anlauf und Verlauf gegeben haben, als könne und solle die fremde Sprache durch Uebertragen deutscher Sätze in sie gelernt und begriffen werden, und als könne und dürfe die deutsche Sprache nach Form, Grundanschauung und Sprachgesetz das Maaß der fremden Sprache sein.

Die Folgen dieses Thuns sind nicht ausgeblieben. Die Sicherheit in den elementaren und elementarsten Theilen der Grammatik nimmt ab, der Mangel an Wortkenntniß tritt sichtbar zu Tage, der Kampf nicht gegen Tertianer- sondern gegen Quartaner- und Quintanerfehler bleibt der Schule bis Prima hin und wird als ein vergeblicher in manchem Abiturienten-Aufsatz bekundet, der Sinn für Aufnahme und Aneignung der fremden Spracheigenthümlichkeiten, wenn sie sich nicht in eine grammatische Regel fassen und mit ihr einlernen und an ihr einüben lassen, scheint abgenommen zu haben, wie das gar mancher Aufsatz beweiset, der vorsichtig auf keinen andern Sprachboden tritt als den, den ihm seine grammatischen Uebungen als Sprachgebiet vorgeführt und gangbar gemacht haben; das Interesse an der begründeten Einsicht in die Sprachgesetze und die Gewissenhaftigkeit in dem Erstreben selbst nur eines formal richtigen Ausdrucks scheint mehr und mehr geschwunden zu sein, wie das die Theilnahmlosigkeit der Schüler bei solcherlei grammatischen Untersuchungen in der Classe, das fast absichtliche Umgehen solcher Fragen, die darauf führen könnten, das Wiederkehren derselben Fehler, und die energielose oder ganz fehlende selbsteigene Anstrengung, ihrer los zu werden, nur zu deutlich darlegt;

Germanismen in Wortgebrauch und vornehmlich Satzverknüpfung sind so heimisch geworden, daß sie vom Schüler kaum erkannt werden. — Solche Folgen, die man freilich anderswo her ableiten zu können vermeint, müssen eintreten, wenn man die Zeit mit mühseligem Regelwerk verbringt, wo die Kraft vollauf und befriedigend mit Formen- und Wörterlernen beschäftigt werden kann und sollte, wenn man durch ein Reflectirenlassen auf syntaktische Regeln das kindliche Interesse an Form und Wort stört und schließlich aufhebt, wenn man das Beschäftigen mit Sprachgesetzen je und je steigert und eine geistige formale Fassung der Sprache vor der Beschaffung eines Sprach-Inhaltes, den man darin zu fassen hat, und vor einer geübten und reichen Sprachanschauung erstrebt; wenn man eine gegebene Sprache nur nach einer Regel-Schablone dem Schüler vorführt, um ihn die gegebene nach diesem Regelwerke gleichsam sich schaffen zu lassen; wenn man für die fremde eigenthümliche, individuelle Sprache die Muttersprache zum Maße und Regulativ macht; wenn man endlich der jugendlichen Kraft eine ihr nicht angemessene Abstraction, ein verfrühtes Interesse an der abstracten Regel und dem Arbeiten nach ihr, eine Einsicht in die ihr ferne liegenden und unaufgeschlossenen Gedankenbeziehungen, und mit allem diesem Thun ihr eine Anstrengung zumuthet, der sie nicht gewachsen ist, und die trotz aller Mühe und Arbeit es nur dahin bringt, gedankenlos Fehler zu machen und gedankenlos Fehler zu vermeiden. Es wäre wohl zu verwundern, wenn die Schüler, die fast in keiner Classe nach geistiger Kraft, gewonnener Sprachanschauung, aufgenommenem Wortvorrathe und aufgeschlossenem Sprachsinne für das ihnen zugemuthete Pensum ganz reif sind, die nie recht über ein mechanisches Aufnehmen und Verwenden der Regeln hinwegkommen und fast nie eine Einsicht in die Regel aus der Grundanschauung des Volkes, also auch nie ein wahres Verständniß derselben erhalten: es wäre zu verwundern, wenn solche Schüler nach 6 bis 8 Jahren nicht grammatikmüde geworden sein sollten. Muß nicht ein Sprachunterricht, der immer vom Deutschen ausgeht, aus ihm heraus die fremde Sprache beschaut und bemißt, in ihr und mit ihr diese zu verstehen ja zu gewinnen unternimmt, der selbst einen ciceronischen Styl durch eine deutsche palaestra Ciceroniana, also wiederum durch Exercitien aus dem Deutschen ins Lateinische, zu lehren und anzuüben versucht; muß ein solcher Sprachunterricht nicht den Germanismus in Wort und Satzbildung und Satzgefüge gleichsam pflanzen und endlich so groß

ziehen, daß die Entwurzelung des groß gewordenen ästereichen Baumes nicht mehr gelingen kann? Wird man von dem, um solcher Germanismen willen oft getadelten Schüler ein Anderes erwarten können und dürfen, als daß er seinen ihm fehlenden Tact für das fremde Sprach-Idiom durch einige lateinische Phrasen und frappante Satzverknüpfungen, die er gelegentlich zu Tode hetzt, zu verdecken und so den ihm eigentlich unverständlichen Tadler zum Schweigen zu bringen sucht? Man hat vor diesen Erscheinungen in den Schulen auch nicht die Augen verschlossen, ja es auch nicht an Vorschlägen, Versuchen und Bestrebungen fehlen lassen, denselben zu begegnen und abzuhelfen. Schul-Vocabelbücher hat man gemacht und eingeführt und ein systematisches Vocabellernen betrieben. Der Unterricht ist dadurch nur zersplittert, die Concentration aller Uebungen um einen gewissen Mittelpunkt hat darunter gelitten, die isolirt gelernten Wörter sind da wieder vergessen, wo man das Wissen derselben beansprucht, und weil man die rechte Zeit des Vocabellernens mit Mühen um ein Bischen von Syntax vergehen ließ, kommt man dann zu diesem Vocabellernen, wo das Interesse dafür durch eine vorzeitige höhere geistige Beschäftigung geschwächt ist und wo das Lernen e i n e r e i n z i g e n Bedeutung eines Wortes nicht mehr ausreichen soll und darf. — Versus und loci memoriales sind gesammelt und eingeführt und gelernt, um eine Sprachanschauung gegenüber dem Regelwerke zur Grundlage des Unterrichts zu machen. Sie haben neben eingeführten Grammatiken und Uebungsbüchern, welche fast principmäßig um ihres vermeintlichen Könnens willen eine solche sprachliche Grundlegung vermeiden, und jeder Analyse aus dem Wege gehend die Sprachen synthetisch aufbauen wollen, einen Platz nicht finden und eine Bedeutung nicht gewinnen können, und schwimmen daher nur noch hie und da in einzelnen Classen als Trümmer umher, die in diesem wrackartigen Zustande lieber auf den Strand gesetzt sein sollten. — Sprachstücke, poetische und prosaische, läßt man lernen, und die Schüler lernen sie und wissen sie aufzusagen. Solches Memoriren hatte eine große Bedeutung, als das gelegentliche Citiren classischer Verse in Wort und Schrift und das Anfertigen lateinischer und griechischer Carmina noch eine Bedeutsamkeit verlieh, und als die Sprache noch aus der Sprache heraus und nicht wie heute aus der Grammatik und fast nur wieder um der Grammatik willen gelehrt wurde. Heute weiß die Schule so wenig wie das Leben diesen Gedächtnißschatz zu verwerthen, es möchte denn sein, daß ein Abiturient

mit solchem Vorrath seine Sprach- und Gedankenarmuth zu ergänzen suchte. Er fällt nicht schwer genug ins Gewicht, um dem nun einmal so genannten rationellen oder nach Können strebende Sprachtreiben das Gleichgewicht zu halten. — Phraseologien aus Cicero und auch Cäsar, sonst das freie Werk der Schüler, hat man gedruckt und dem Schüler in die Hände geliefert; sie bleiben ihm, auch gelernt und abgehört, ein todtes Material, was er gelegentlich wohl einmal, wenn er eben darauf fällt, in den Aufsatzteig einknetet, zu dessen wahrem Verständniß und wirklich freiem Gebrauche ihm aber die Einsicht und Kenntniß der antiken Anschauungs- und Denkweise abgeht, die allein ihm das Verständniß der Phrasen resp. Metaphern vermitteln und sie selber in seinem Geiste lebendig und verwendbar machen könnte. — Cursorische Lectüre ist in Vorschlag gekommen und siehe da, man hat sehen und erleben müssen, daß die so lange und so viel, ja fast nur grammatisch geschulten Schüler dieses ihr Instrument, die Grammatik, schlecht oder ungeschickt oder widerwillig handhaben, daß sie statt mit ihm den Sinn einer Stelle sich zu erschließen, aller Grammatik zu Trotz den Sinn errathen und erdenken, und grammatisch so ungründlich und so oberflächlich sich präpariren und übersetzen, daß die Lehrwelt mit allem Ernste sich gegen dieses Mittel erklärt hat und wieder zu dem grammatisirenden Durchgehen des Gelesenen geschritten ist, um nicht die mühsame und mühselige Arbeit vieler Jahre mit diesem obenhinnigen Treiben zu einer vergeblichen zu machen, oder auch um nicht mit ihm unnütz Zeit für ein Fertigen und Sichern ihrer Schüler auf dem Felde zu verlieren, auf dem sich Unterricht und Uebung bis dahin, und wie Erfolg und Controle bewies, immer noch nicht zur vollkommenen Befriedigung bemüht hat. — Privat-Lectüre der Schüler ist in Vorschlag gekommen, construirt, empfohlen, organisirt. Mit welchem Erfolge nach dem Ausspruche erfahrener praktischer Schulmänner, das ist in dem Aufsatze in Nr. 3 d. Bl.: „die selbstständige Thätigkeit der Schüler in den höheren Schulen,“ des Weiteren dargelegt. Die Schüler treiben sie ohne Schulcontrole gar nicht oder doch nur oberflächlich, das ist der Erfahrungsausspruch, und die Schule darf weder oberflächliches Arbeiten durch ihre Theilnahme dafür gut heißen, noch auch bei dem Stande der Dinge die ernstlichen Schulaufgaben durch eine neue mehren und den Namen „Privat-Lectüre“ als lügnerische Entschuldigung für diese neue Schülerbelastung brauchen.

Es dürften diese Bemühungen bewiesen haben, daß man sich

dessen, was dem Sprachunterrichte fehlt, wohl bewußt ist, aber nicht minder auch dargelegt haben, daß keiner dieser Versuche das Uebel an der Wurzel zu fassen oder gar zu entwurzeln vermocht hat. Muß man dabei wahrnehmen, daß die Schulen auf der betretenen Bahn eher noch vorwärts zu schreiten als an Umkehr zu denken und so noch immer zu hoffen scheinen, als ob sie bei noch gesteigertem Schritte das Getadelte oder Vermißte auf diesem Wege doch endlich gewinnen könnten: so möge neben den vorhin angegebenen gar mißlichen Folgen der jetzigen Unterrichtsmethode noch zweier anderer Uebel gedacht werden, die zum Theil auch in derselben ihren Ursprung haben. Die zu frühe Betreibung der Syntax, und die darum den Schülern aufgebürdete zu große und zu schwierige Arbeit, hat zunächst dem Unterrichte statt des beabsichtigten rationalen einen dogmatischen Character da aufdrücken müssen, wo man beide hätte verschmelzen sollen und müssen. Anstatt die Sprache und Spracherscheinungen als ein Gegebnes zu empfangen, ein Verständniß derselben durch das richtige Wiedergeben in der Muttersprache vorerst gewinnen zu lassen, um dann aus der möglichst großen Menge von vorgeführten, oder zufällig und in den mannigfaltigsten Verbindungen dargebotenen Beispielen den Schüler durch ein richtig geleitetes Combiniren und Reflectiren an dem Gewinnen einer Regel mit zu betheiligen und so gemäß der Hauptregel jeder wahren und fruchtbaren Methode, des Schülers höchst mögliche Mitarbeit am Erwerben und Gewinnen eines Resultates in Anspruch zu nehmen, statt dessen hat man sich bei der für solche Mitbetheiligung nicht ausreichenden Kraft und bei den dazu nicht ausreichenden Sprachanschauungen damit begnügen müssen, dem Schüler die Sprachregel wie ein Dogma zu geben, sie an dem gegebenen Beispiele erkennen und in einem vorgelegten Lesestoffe etwa wieder finden zu lassen. So kommen denn auch die Schüler nicht dahin, sich wahrhaft an dem grammatischen Unterrichte zu betheiligen, verhalten sich bei ihm 4—6 Jahre lang lediglich receptiv, wenden nur Regeln an und üben sie, und achten auf die Spracherscheinungen eben nur zu dem Zwecke und leider auch nur in dem Umfange, um eine gewußte Regel in ihm wieder zu finden, und sehen somit alle Spracherscheinungen nur unter dem Lichte einer ihnen gegebenen grammatischen Regel und auch dies schließlich nur auf Antrieb und Anstoß des Lehrers. Wie demnach das ledige Geben der Regeln das erste und vornehmlichste Interesse des Schülers, sich am Gewinnen derselben zu betheiligen, und für ein Achten auf die

Spracherscheinungen nicht erregt, da hierzu ein Nachfragen über einige und ein Verdeutlichen durch einige zu dem Zwecke vorgelegte Beispiele nicht ausreicht, so hat das stete Aufsuchen gewußter Regeln und das stete Arbeiten nach solchen nicht nur aller und jeder unmittelbaren Sprach-Intuition und der, aus dieser wie aus einer ursprünglichen Quelle heraus fließenden, freien Sprach-Reproduction ein Ende gemacht, sondern dem Anscheine nach sogar auch das Auge mit dem grammatischen Lichte der Art geblendet, daß alle andern Spracherscheinungen, auf welche dieser Lichtstrahl nicht fällt, auch von ihm nicht mehr wahrgenommen werden. Wie selten wird die Erfahrung gemacht, daß ein Schüler der obersten Classen ohne Antrieb eines Lehrers auf scheinbar regelwidrige Wendungen in der Sprache achtet, sie sammelt, sich an ihrer Erklärung ernstlich versucht und so dem Lehrer für den Unterricht Fragen entgegenbringt, die ihm selber frische Anregung bieten, seinem Erklären und Antworten im Voraus das Interesse und die Theilnahme und ein Miterwägen und Mitdenken seiner Schüler sichern, und den Unterricht von dem leidigen Geben und Nehmen, von Aufgeben und Abhören, von Fehler-Suchen und Fehler-Rügen befreien. Wie oft fragt der Lehrer, wenn er so eine eigenthümliche Spracherscheinung zur Erörterung bringen will, seine Schüler vergebens nach den Stellen, wo dieselbe ihnen schon vorgekommen und aufgefallen sein müßte; wie wenig Sprachbereicherung — es ist nur zu wahr — hat die Privat-Lectüre den Schülern eingetragen, wenn ihnen nicht bestimmte, dahin zielende Aufgaben, daran gestellt wurden.

Dies zu frühe und darum unzweckmäßige Betreiben der grammatischen Syntax hat wie auf diesem Felde zu wenig ersprießlichen Ergebnissen, so auch nicht minder zu einem mechanischen oder äußerlichen Uebersetzen der Schriftsteller geführt. Nicht blos der Präparation des übersetzenden Tertianers sondern selbst manchem exponirenden Primaner hört man es an, wie die, für die grammatischen Uebungen von Quinta bis Tertia gelernten Bedeutungen der Vocabeln, Conjunctionen ꝛc. und die nach der Grammatik-Regel eingelernten, so genannten Auflösungen lateinischer Wendungen die Unfähigkeit eines sprach- und sinnrichtigen, die Grundbedeutung des Wortes, das wahre Wesen eines Latinismus resp. Gräcismus und die Bedeutung der einzelnen Sätze in der Periode verkennenden oder nicht verstehenden Uebersetzens verdecken sollen. Die Gewöhnung, die Muttersprache, ihren Ausdruck, ihre Construction, ihr Begriffsgebiet und ihre Gedankenbeziehung ꝛc.,

zum Maß für die fremde Sprache zu nehmen, hat vor diese einen Schleier gezogen, der dem Auge den Blick in sie unmöglich macht, und sie nur in der Farbe des Schleiers erscheinen läßt. Die in den untern Classen lediglich an vereinzelten zusammenhangslosen Sätzen wie in den Exercitien so in der Lectüre vorgenommenen Uebungen, was selbst in der Tertia noch nicht seine Endschaft erreicht hat und wohl hie und da noch in der Secunda fortgesetzt wird, haben den Schüler veranlassen ja zwingen müssen, den Inhalt des Satzes aufzugeben und ihn unbeachtet zu lassen, und zwar haben sie diese Wirkung um so sicherer hervorbringen müssen, je bedeutungsvoller, sentenziöser und tiefer ihr Sinn ist, und je mehr sie ihm für das grammatische Verständniß zumutheten, kurz je sinn- und lehrvoller sie gewählt waren. Oder kann wirklich einem menschlichen Geiste zugemuthet werden, mehrere Jahre hindurch an lauter vereinzelten Urtheilen oder Notizen ein Interesse zu nehmen oder auch nur für sie eine Aufmerksamkeit zu haben? So ist und wird der Schüler systematisch gewöhnt, den Inhalt des zu Lesenden unbeachtet zu lassen, lernt nicht die nothwendige Congruenz der Form und des Inhaltes als die Bedingung des Verständnisses beider anzusehen, gewinnt keine Uebung, diese und jene Construction nicht mehr als Ausnahme oder Besonderheit oder Seltenheit, sondern als eine durch die Gedankenbeziehung nothwendige zu erkennen und zu verstehen, versteht und lernt es nicht, sich auf einen Schriftsteller zu präpariren und für ein einsichtiges Uebersetzen desselben die rechte Arbeit zu thun; gewinnt keine Ahnung von dem Thun, welches zum Gebrauche der Muttersprache durch ein geschicktes Anpassen an die fremde und ihre Grundanschauungen und Wendungen führt, und so in dem Uebersetzen aus der fremden Sprache Deutsch zu reden und zu schreiben übt. So kann es denn nicht ausbleiben, daß der Schüler an jede Stelle mit dem ihm bekannten grammatischen Wissen herangeht, und mit einer Grammatik, die für Knabengeister zugemessen wurde, den Sinn des Schriftstellers aufzuschließen, und mit den aus solcher Grammatik her geläufig gewordenen Wortbedeutungen und Wendungen die sonst unerwogen gebliebenen Gedankenbeziehungen wiederzugeben unternimmt, daß er zur Begründung seiner unzutreffenden Uebersetzung das Abenteuerlichste unter die nie wahrhaft verstandenen Regeln subsumirt oder sogleich eine Ausnahme bei der Hand hat, und den immer noch nicht befriedigten Lehrer einen kleinlichen und pedantischen Mäkler schilt, und schließlich so rath- wie kraftlos zu

allerhand Hülfsmitteln greift, deren der gewerbsfreie Büchermarkt ihm nur zu viele und nur zu leicht zugängliche entgegenhält. Vergeblich hat hier die Schule helfen und den Schüler fördern wollen. Man hat dem zeitraubenden Präpariren aus dem Lexicon, weil man vor dem Vermögen des Schülers ein Können desselben gewollt hat, in den unteren Classen fast den Krieg erklärt, hat unter oder hinter den Lesestücken die Vocabeln für dasselbe zusammen abgedruckt, hat nicht blos für das an Sprachstoff eng bemessene Lesebuch ein Lexicon von einigen Seiten, sondern auch noch für Cornel und Cäsar und Ovid und Homer rc. ein Speziallexicon gearbeitet, um einerseits vergebliches und zeitraubendes Suchen im umfangreicheren Lexicon zu verhüten, um dem Aufschreiben und Lernen falscher Bedeutungen (d. h. denn doch nur falsch für die dermalen zu übersetzende Stelle) zu begegnen, und dem Schüler zu einer besseren und passenderen Uebersetzung zu verhelfen und so ihn allmählig dafür heranzubilden. Daß diese dargebotenen Hülfen nicht dem Mangel abgeholfen haben, darüber lassen die erwähnten Erscheinungen wenig Zweifel. Man hat dabei übersehen, daß jene Sicherung vor Präparationsfehlern und diese Behütung vor Zeitverlust auch zugleich eine Beseitigung der Arbeit ist, welche beim Beginne des Sprachenlernens das scharfe Auffassen der Wortformen und Scheiden der verwandten und leicht zu verwechselnden Wortbildungen, im weiteren Fortgange ein scharfes Erwägen der grammatischen Abhängigkeit der Einzelwörter, ein reiches Combiniren der verschiedenen Bedeutungen der einzelnen Wörter und ein ernstes und nachdenkendes Beachten des Gedankenzusammenhanges des zu übersetzenden Stoffes erfordert, um im Lexicon das rechte Wort und im weiteren Verlauf die für den vorliegenden Fall richtige und zutreffende Bedeutung ausfindig zu machen. Man hat bei der Empfehlung dieser und ähnlicher Hülfs- oder Bewahrungsmittel nicht genug veranschlagt, daß die mühevollen und den Fortschritt verzögernden Arbeiten mit dem Lexicon schon den Schüler nöthigen, für sein Suchen und während des Suchens das Wort scharf anzusehen und im Gedächtniß zu behalten, daß er bei dem Suchen die verwandten Wörter sehen und überfliegen muß und so an bekanntes unwillkürlich erinnert wird, daß ihm das Lexicon die weitere oder engere Begriffssphäre eines Wortes in der Menge der angegebenen Bedeutungen gleichsam anschaulich darlegt, daß das Suchen der rechten Bedeutung ihn nöthigt, den Sinn der zu übersetzenden Stelle immer wieder an sich oder im Zusammenhange mit dem Vorhergehenden zu

erwägen, daß er so und nur so geübt und gleichsam gewitzigt werden kann, sich mit Leichtigkeit in einen neuen Schriftsteller hineinzuarbeiten; ja man übersieht, daß die hiebei von den Schülern gemachten Fehler oft auf den aller feinsten, aber durch irgend welchen Umstand nur irre geleiteten, Combinationen und Reflectionen beruhen, und daß wie nur die Möglichkeit des Irrens ein scharfes Achten auf den Weg lehren kann, darum auch das Behüten vor solchen Präparations-Irrungen nur so weit gehen darf, um nicht den Schüler ganz führerlos und bange und verzagt werden zu lassen. Diese Erleichterungsmethode dürfte daher von dem beabsichtigten Erfolge den entgegengesetzten gehabt haben. Die bequemen Lexica ersparen das Combiniren, Nachdenken und Vertiefen in den Inhalt, bieten ohne sonderliche Mühe den treffenden Ausdruck und oft auch die Lösung der schwierigeren Sprachwendung, und erlösen den Schüler von dem Ringen um Gedankeninhalt und Sprachform, und entbinden ihn der einträglichsten Arbeit, die erkannte Congruenz beider auch in der Muttersprache und in deren Geiste wiederzugeben. Wie demnach die Grammatik, so hat das Lexicon denn auch das Seine dazu beigetragen, den Schüler an die fremde Sprache nur heran und nicht hineingehen und am Inhalte vorbeigehen zu lassen, und das Endresultat ist, daß unsere Schüler wohl allenfalls noch einen Schriftsteller übersetzen können, aber vielleicht selten oder fast nie zum Lesen oder Genießen desselben gelangen; und doch sollte man meinen, müsse diese letztere Forderung erst erfüllt sein, ehe man die stellen kann, er soll seine Gedanken in einer fremden Sprache und in deren Geiste und Colorite darlegen können. Nicht viele Schüler bekommen daher ein rechtes Interesse an dem reichen Inhalte der Classiker. Das Reale, was in ihnen niedergelegt ist, bleibt für sie ein ungehobener Schatz. Wo findet man heute bei den Schülern, wenn es nicht von der Schule gefordert wurde, Collectaneen an Sentenzen, schönen Schilderungen, Gedankenausführungen rc., wo verfolgt der Schüler für sich den Inhalt des in der Schule angefangenen Buches, wo sucht er sich auf seine eigene Weise die Kenntniß des Alterthums aus den Schriftstellern zu erwerben oder zu erweitern. Wo sind die Schüler und wie viele sind ihrer, die ohne Befehl und Antrieb Reden Cicero's und Gesänge Homer's auswendig lernen? Kurz man vermißt an den Schülern die freie, fröhliche, selbstständige Thätigkeit in den Classikern. Sie scheinen nach dem Dargelegten für eine Beschäftigung mit ihnen um der Form willen durch die zu starke oder unrichtige Betonung des Grammatischen eher

ermüdet als gekräftigt, und durch die dabei herbeigeführte zu geringe Beachtung des Inhaltes für eine Beschäftigung mit den Classikern um dieses Inhaltes willen eher verschlossen als angeregt zu sein. Will man mit dem nur zu beliebten Zurufe, das Eine thun und das Andere nicht lassen, und durch immer und immer erhöhte Ansprüche an die Schülerleistungen dem im Principe fehlerhaften Unterrichtsbetriebe ein Correctiv geben, und damit die üblen Folgen der verkehrten Stellung, welche man im Unterrichte dem Dogmatischen und Rationalen wie dem Analytischen und Synthetischen gegeben hat, aufzuheben oder doch minder schädlich zu machen suchen: so wird dieses Wollen und Fordern wie bisher so auch in der Zukunft seine Schranke an den Schülerkräften finden, und ein Tadeln und Rügen wird, so wenig wie allerhand gut gemeinte, allgemeine Rathschläge und Vorschriften weder das Schülervermögen mehren noch der fehlerhaften Methode bessere Früchte abringen. Wenn man aber, sei es in dem Bewußtsein der treusten Pflichterfüllung, oder in der Ueberzeugung, daß die grammatische Sicherheit doch endlich werde erzielt werden, und diese dann für allen nachgewiesenen Mangel entschädige oder ihn doch vollkommen aufwäge, sei es in der Ansicht, daß der Schüler nur geschult werden und der Genuß freier Thätigkeit einer Nachschulzeit aufbewahrt bleiben müsse; wenn man aus diesen und ähnlichen Gründen sich an den bisherigen Leistungen und Bestrebungen genügen lassen und sich damit über das in den Unterrichtserfolgen Vermißte hinwegsetzen, und die doch wohl unläugbare Versäumniß, die Jugend an dem und für das Reale der antiken Welt zu erwärmen und das natürliche und berechtigte Bedürfniß des Geistes nach einem realen und inhaltsvollen Vorstellungsgebiete zu befriedigen, eben nicht hoch anschlagen will: so möge man sich denn auch nicht wundern, wenn Alt und Jung in dieser Versäumniß einen Anklagegrund gegen die Gymnasien dafür findet, daß sie die Jugend leer und unerquickt lassen, wenn Student und Litterat in ihr einen Entschuldigungs- und Erklärungsgrund dafür findet, daß mit der Schule das Interesse an den Classikern endet, und der Mangel eines geist- und herznährenden Realismus in den Schulen, durch ein Hingeben an Mode-Interessen des socialen Lebens, wenn nicht an den Materialismus desselben ersetzt wird.

D. A. u. d. F. B.

Bericht über mathematischen Unterricht.

1. Höhere Schulen.

Im Folgenden geben wir zunächst eine Uebersicht über diejenigen neueren Lehrbücher (oder neuen Auflagen), welche dem nachstehenden Bericht über mathematischen Unterricht zu Grunde gelegt sind.

1. O. Schlömilch, Grundzüge einer wissenschaftlichen Darstellung der Geometrie des Maaßes. Eisenach, J. Bacmeister. Erster Theil: Planimetrie und ebene Trigonometrie, 5. Auflage. 154 S. Preis 1¼ Thlr. Zweiter Theil: Geometrie des Raumes, 3. Auflage. 256 S. 1¼ Thlr.

Auch wenn die vorstehende Schrift nicht bereits in weiten Kreisen ehrenvoll bekannt wäre, würde der Name des um die mathematische Wissenschaft hochverdienten Verfassers eine Empfehlung derselben von unserer Seite überflüssig machen. Für solche Leser, welche etwa noch nicht Gelegenheit gefunden haben, dieselbe kennen zu lernen, bemerken wir jedoch, daß dieselbe genau das ist, als was sie sich auf dem Titel bezeichnet, eine wissenschaftliche Darstellung, welche sich auf die Grundzüge des Systems der elementaren Geometrie beschränkt und jede Heranziehung der (neueren) Geométrie der Lage ausschließt. Für ein Schulbuch im engeren Sinn, d. h. für besonders geeignet, dem Unterricht von seinen ersten Anfängen an zu Grunde gelegt zu werden, um denselben in stufenmäßigem, der allmähligen Entwickelung des Denkvermögens der Schüler entsprechenden Fortschritt zu begleiten, möchten wir dieselbe zwar nicht erklären, wohl aber zeigt sie in fast durchweg mustergültiger, ausführlicher und gefälliger Darstellungsweise, wie man auf einer oberen Stufe, etwa in einem Repetitionscursus der Prima, den Schülern ein Gesammtbild des Gelernten in übersichtlicher genetischer Form, im Geiste der neueren Wissenschaft mit Erfolg vorführen wird. Uebrigens bietet das Werk insofern mehr als der Titel erwarten läßt, als in dem 2. Theile auch die Grundzüge der descriptiven Geometrie enthalten sind. Auch die Kegelschnitte und die sphärische Trigonometrie sind aufgenommen, und wie im 1. Theil die Polygonometrie, so ist in der letzteren auch die Polyedrometrie behandelt.

Von der Verbesserung bedürftigen Einzelheiten ist Ref. namentlich eine Stelle, I. pag. 21, aufgefallen, wo der Rhombus als ein Viereck bezeichnet wird, von dessen vier Seiten jede eine andere Richtung einschlage, und in welchem die Seiten gleich seien. Hier scheint ein Versehen vorzuliegen, denn die zweite Forderung widerspricht der ersten, und der Rhombus gehört vielmehr zu der ersten der angebenen Vierecks-

arten. Auch ist es wohl nicht gut, Vierecke, in welchen keine Seiten einander parallel sind, unregelmäßige zu nennen, da der Gegensatz hiervon der Definition regelmäßiger Polygone nicht entspricht. Ebenso ist pag. 196 der Ausdruck „jede auf dem Endpunkte eines Halbmessers senkrecht stehende Gerade" anfechtbar; eine Gerade steht nie senkrecht auf einem Punkte, sondern stets auf einer Linie.

Von kaum geringerer Bedeutung als die vorstehende Schrift, wenn auch in anderer Weise, ist wegen ihrer außerordentlichen Verbreitung in den Schulen die folgende:

2. L. Kambly, die Elementar-Mathematik. Breslau, Ferd. Hirt. 1873. Erster Theil: Arithmetik und Algebra, 16. Auflage. 14 Sgr. Zweiter Theil: Planimetrie, 30. Auflage. 14. Sgr. Dritter Theil: Ebene und sphärische Trigonometrie, 9. Auflage. $12\frac{1}{2}$ Sgr.

Dieselbe ist übrigens so allgemein bekannt, daß es hier genügt, das Erscheinen der neuen, im Wesentlichen unveränderten Auflagen anzuzeigen.

3. A. F. G. Th. Gauß, Oberlehrer am Gymnasium zu Bunzlau. Die Hauptsätze der Elementar-Mathematik. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. 1. Theil: Arithmetik und Planimetrie. 2. Theil: Stereometrie und Trigonometrie. 1873. Bunzlau, G. Kreuschner.

Diese Schrift behandelt den üblichen Lehrstoff der Gymnasien nebst der goniometrischen Auflösung der quadr. Gleichungen mit einer Unbekannten, dem Moivre'schen Lehrsatz und der binomischen Gleichung nten Grades, den figurirten Zahlen und den arithmetischen Reihen höherer Ordnungen, ferner den wichtigsten Lehren der neueren Geometrie, sowie der sphärischen Trigonometrie, mit Ausschluß jedes Uebungsmaterials in zwei Heften von zusammen nur 213 Octavseiten. Schon hieraus ersieht man, daß die Darstellungsweise eine sehr knappe ist, und es dürften durch dieselbe nicht selten etwas hohe Anforderungen an die Fassungskraft der Schüler gestellt werden. Der Verfasser giebt den Zweck seiner Schrift dahin an, daß das Buch nichts weiter als die Grundlage für die Repetitionen sein und nur die Resultate des Unterrichts enthalten, aber keineswegs den Gang und die Methode desselben wiedergeben solle. Uebrigens ist in methodischer Beziehung doch auch auf die verschiedenen Entwickelungsstufen der Kräfte des Schülers Rücksicht genommen, und es sind z. B. in den ersten Abschnitten der Planimetrie die Beweise ausführlicher gegeben worden, als späterhin. In wissenschaftlicher Beziehung ist die Ausführung des wesentlich in synthetischer Form gegebenen Inhalts eine gediegene zu nennen, und es finden sich hier und da Anordnungen der Sätze oder Beweisführungen, welche uns neu und eigenthümlich erschienen sind.

4. J. Helmes, Professor am Gymnasium zu Celle, die Elementar-Mathematik nach den Bedürfnissen des Unterrichts streng wissenschaftlich dargestellt. Zweiter Theil: Die Planimetrie. I. Abtheilung: Die Congruenz und die Gleichheit der Figuren. Zweite Auflage. 1874. Hannover. Hahn'sche Hofbuchhandlung. Preis 20 Sgr.

Das vorstehende Werk gehört zur Classe der ausführlichen Lehrbücher, sowohl was die Vertiefung in den Gegenstand, als was die Form der Darstellung betrifft; es behandelt den ersten Theil der Planimetrie auf einem Raume, welcher dem Verf. des vorher besprochenen Lehrbuchs für das gesammte Gebiet der Elementar-Mathematik genügt hat. Doch giebt es keineswegs breite, in vielen Worten wenig sagende Erörterungen, sondern man findet durchweg wissenschaftliche Präcision des Ausdrucks; das Bestreben des Verfassers, „strengste Wissenschaftlichkeit mit größtmöglicher Faßlichkeit zu verbinden," ist überall ersichtlich. Die Methode ist die gewöhnliche synthetische. Ein mäßiges Uebungsmaterial an Aufgaben nebst eingehender Anleitung zu seiner Behandlung ist im Anschluß an die einzelnen größeren Abschnitte aufgenommen.

Die Figur 121 b auf S. 134 ist wohl durch ein Versehen verwechselt worden.

5. C. G. Reuschle, Professor am Gymnasium zu Stuttgart, Elemente der Trigonometrie mit ihrer Anwendung in der mathematischen Geographie. Stuttgart 1873. E. Schweizerbart. 147 S.

Vom Verfasser für den Unterricht und zum Selbststudium bestimmt, ist das vorliegende Lehrbuch in seinem Haupttheile ebenfalls ein ausführliches, beschränkt jedoch die sphärische Trigonometrie auf das Nothwendigste und schließt die Polygonometrie und Polyedrometrie als solche aus. Im Uebrigen ist der Inhalt ein sehr reicher; derselbe geht vielfach über die dem trigonometrischen Unterricht gewöhnlich gesteckten Grenzen hinaus und behandelt namentlich zahlreiche Anwendungen in vollständig durchführender Weise. Mehrere Anhänge bieten weitere Ausführungen und Ergänzungen von im Text kürzer behandelten Partien (z. B. der sphärischen Trigonometrie, u. s. w.) oder von Hilfssätzen aus anderen Gebieten. Auch die wichtigsten Anwendungen der Trigonometrie auf mathematische Geographie sind in einem besonderen Abschnitt in hinreichender Vollständigkeit und im Einzelnen sehr ausführlich behandelt. In Betreff der äußeren Ausstattung könnte für größere Uebersichtlichkeit des Inhalts gesorgt werden.

6. H. P. H. Grünfeld, Oberlehrer an der Domschule in Schleswig, Lehrbuch der Arithmetik. (Zweiter Cursus). Erster Theil. Zunächst zum Gebrauch in der Secunda. Schleswig. 1872. Julius Bergas. 100 S. Pr. 12 Sgr.

Das Lehrbuch der Arithmetik, von welchem hier der erste Theil angezeigt ist, soll mit dem zum vorbereitenden Unterricht in der Gymnasial-Quarta und Tertia dienenden „Elementarcursus der Arithmetik" desselben Verfassers ein organisches Ganzes bilden, steht in Beziehung zu einer gleichzeitig herausgegebenen Aufgabensammlung und geht in dem vorliegenden Theil bis zu dem Radiciren und den Gleichungen 2. Grades mit einer Unbekannten einschließlich. Das im Allgemeinen im Lehrton des mündlichen Unterrichts gehaltene und sichtlich aus der Schulpraxis hervorgegangene Schriftchen gehört in seiner Art zu den besseren und kann zur Kenntnißnahme empfohlen werden.

Der Vollständigkeit halber möge als uns vorgelegt noch erwähnt werden.

7. J. W. Colenso, Elemente der Algebra. Nach der fünfzehnten Auflage des englischen Originals für deutsche Unterrichtszwecke bearbeitet von Georg Wolpert, Professor in Hall. Stuttgart, Alfred Bruckmann. 142 S.

Diese ohne Jahresangabe gedruckte, der Vorrede nach aber bereits vor zwölf Jahren erschienene und jetzt zur Recension eingesandte Schrift mag für den einen der im Vorwort angegebenen Zwecke „technischen Schülern und Examenskandidaten, denen zur Erlernung ihres Pensums in der Algebra häufig nur wenige Monate vergönnt sind, ein kurzes theoretisches und hinreichend praktisches Compendium" zu bieten, genügen; für die Schule können wir sie nicht empfehlen.

Beginnen wir unseren, auf die vorstehend genannten Schriften gestützten Bericht über mathematischen Unterricht mit den Aeußerlichkeiten, den Benennungen und Schreibweisen, so finden wir zunächst über die Frage, ob $\sin\alpha^2$ oder $\sin^2\alpha$ zu schreiben sei, die Ansichten getheilt. Die Autoritäten Schlömilch und Kambly entscheiden sich für die letztere Form, und Reuschle führt zur Begründung derselben an, daß, zumal bei zusammengesetzten Winkelgrößen, die Schreibart $\sin^2(\alpha+\beta-[\gamma+\delta])$ entschieden bequemer oder anschaulicher sei als die andere $\sin\,(\alpha+\beta-[\gamma+\delta])^2$, wo der Exponent hinter den Klammern so zu sagen sich verliere. Auch behaupte die französische Schreibart heutzutage entschieden die Oberhand in Deutschland und habe, außer den großen französischen, auch viele unserer ersten Mathematiker für sich. — Trotz dieser Gründe dürfte jedoch diese Schreibweise, zumal

für den Schulunterricht, nicht zu billigen sein, denn dieselbe trennt die unzertrennlichen Zeichen sin und α, während nicht fest genug eingeprägt werden kann, daß sin α kein zusammengesetzter Ausdruck, sondern eine einzige (wenn auch mehrdeutige) Zahl ist, und daß α hier nur als Genitiv zu sin steht. Die Annahme, sin α^2 bedeute eigentlich den Sinus des Quadrats von α, und es müsse demnach streng genommen $(\sin\alpha)^2$ geschrieben werden, würde daher durchaus irrig sein, auch $\sin(\alpha+\beta)^2$ kann nur heißen, das Quadrat der Zahl sin $(\alpha+\beta)$, und das Gegentheil müßte $\sin[(\alpha+\beta)^2]$ geschrieben werden, wenn diese Form überhaupt als eine vorkommende in Frage käme. $\sin^2\alpha$ aber ist an sich ganz sinnlos und erlangt eine Bedeutung erst durch willkürliche Beilegung einer solchen, und diese kann nach Analogie von $F''(\alpha)$ nur den Sinn haben sin(sin α). Niemals aber kann 2 als Potenzexponent an ein bloßes Symbol angebracht werden. Sollen Autoritäten entscheiden, so dürfte der eine Carl Friedrich Gauß doch wohl eine ganze Anzahl anderer aufwiegen.

Den Winkel $360^0-\varphi$ bezeichnet Reuschle nach Gugler als das „Implement" von φ, ebenso Helmes. Es scheint dies eine überflüssige Vermehrung der allgemeiner gebräuchlichen Bezeichnungen zu sein. Auch der Vorschlag R's, die trigonometrische Tangente zum Unterschied von der geometrischen „die Tangens" zu nennen, dürfte, obgleich die Unterscheidung nicht gerade unzweckmäßig wäre*), kaum allgemeinen Anklang finden. Die Gefahr einer Verwechselung in Folge der gleichen Benennung bei ganz verschiedenen Begriffen liegt doch ziemlich fern, und die Erfahrung in ähnlichen Fällen, wie z. B. bei der Unterscheidung des geometrischen und des arithmetischen Quadrats durch a^q und a^2, zeigt, daß solche Vorschläge da, wo die gleiche Benennung einen inneren Grund hat, und kein zwingendes Bedürfniß zur äußeren Unterscheidung vorliegt, nicht leicht allgemeine Annahme finden. In entsprechender Weise könnte man z. B. auch vorschlagen, die Winkelgrade von den Bogengraden, oder die Schenkel des gleichschenkligen Dreiecks von denen des Winkels durch Wort und Zeichen zu unterscheiden. Dagegen ist die Verschiedenheit der Bezeichnung von Zeit-Minuten und Bogen-Minuten u. s. w. (z. B. $12^h\ 6^m\ 3^s$ und $12^0\ 6'\ 3''$) eine altgebräuchliche und sehr berechtigte, da hier die Gefahr

*) z. B. in Sätzen wie „die Tangens des Winkels der Tangente und der Abscissenaxe u. s. w."

einer Verwirrung, z. B. in astronomischen Rechnungen, hinreichend nahe liegt.

Die Bezeichnungsweise von $\overset{\beta}{\log} a$ durch $\underset{\beta}{\overset{}{\angle}}a$, welche sich in der Elementar-Mathematik von Gauß findet, erscheint dagegen als sehr zweckmäßig und einer allgemeinen Annahme werth, viel mehr als z. B. die von Grünfeld gebrauchte $\frac{a}{\beta}$. Das einem L ähnliche Zeichen weist als umgekehrtes Wurzelzeichen zugleich auf einen inneren Zusammenhang hin.

Die — von Erler in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen gelegentlich hart angegriffene — Bezeichnung von $\frac{180^0}{\pi}$ durch ϱ findet sich auch bei Schlömilch, Reuschle und Gauß. Die Verwechselung mit dem Radius des dem Dreieck einbeschriebenen Kreises liegt in der That zu fern, um die Ausrottung des Gebrauchs dieser durch ihre Kürze recht zweckmäßigen Bezeichnung zu Gunsten von $\frac{1}{\text{arc } 1^0}$ nothwendig zu machen; eher könnte die Bezeichnung des Radius geändert werden.

Die trigonometrische Form des allgemeinen pythagoreischen Lehrsatzes nennt Reuschle die Quadratenformel, Kambly den Projectionssatz, und außerdem noch in der auf den Cos. aufgelösten Form den Cosinussatz. Letztere Benennung wendet Reuschle (wie auch andere) auf die Formel $a.\cos\beta + b.\cos\alpha = c$ an. Bei Gauß bleibt es zweifelhaft, welcher der beiden Formeln er den letzteren Namen giebt, und Schlömilch vermeidet alle derartigen Benennungen. Jedenfalls sind zwei oder gar drei verschiedene Namen für einen und denselben Satz ein unerhörter Luxus; wir sehen nicht ein, warum nicht die Relation $a^2 = b^2 + c^2 - 2\,b\,c.\cos A$ und die mit ihr identische für $\cos A$ einfach als das bezeichnet werden sollen, was sie sind, nämlich trigonometrische Formen des erweiterten pythag. Lehrsatzes.

Ueberhaupt dürfte in der Anwendung von besonderen Namen und Bezeichnungen ein vorsichtiges Maßhalten sehr geboten sein. So zweckmäßig bei viel gebrauchten Formeln und Sätzen eine kurze, bezeichnende Benennung sein kann, ebenso unzweckmäßig ist eine über das Bedürfniß hinausgehende Häufung derselben und namentlich auch der

Gebrauch fremdsprachlicher Namen, die wohl einen gewissen Anschein von Gelehrsamkeit geben, aber nicht bezeichnender sind, als vorhandene deutsche, wie z. B. Casus ambiguus, Casus irreducibilis, Lemma, u. dergl.

Für geradezu falsch ist die Vertauschung des Wortes Summanden mit Addenden (Grünfeld) zu erklären. Der Addend ist nur einer der Summanden, der andere ist der Augend, und streng genommen entspricht diesem Unterschied in der Bedeutung der beiden Summanden auch eine doppelte Subtraction, ähnlich wie bei der Multiplication zwei Divisionen zu unterscheiden sind. Im praktischen Verkehr pflegt man auch beide Subtractionen anzuwenden, also nicht blos durch Abziehen, sondern auch durch Zuzählen zum Subtrahend zu subtrahiren, sich also bald den Augend, bald den Addend gesucht zu denken. Ebenso ist der Gebrauch des Ausdrucks Exponentiiren statt Logarithmiren nicht angemessen, wenigstens den übrigen Benennungen der Operationen nicht entsprechend.

Kommen wir zur Methode im Allgemeinen, so stehen sich hier noch immer die Anhänger der synthetischen und der genetischen Methode gegenüber. Als Vertreter der ersteren kann Kambly gelten, der zwar den Werth genetischer Entwickelung vom wissenschaftlichen Standpunkte aus nicht verkennen will, ihre Anwendung in der Schule aber bedenklich findet, weil sich „eine lästige, ja geradezu unerträgliche Breite" schwer von ihr fern halten lasse, und weil sie die individuelle Bedeutung der einzelnen Sätze vollständig verwische. Wenn ein Lehrbuch von der Verbreitung und somit der Einwirkung auf den mathematischen Unterricht, wie das von Kambly, gewissermaßen einen Maßstab abgiebt für die Stufe, auf welcher dieser Unterricht an unseren höheren Schulen gegenwärtig steht, so könnte man folgern, daß die Anhänger der genetischen Methode unter den Lehrern noch sehr in der Minderheit seien. Wir glauben, daß dieser Schluß falsch sein dürfte, da sich bis zu einem gewissen Grade auch mit einem synthetischen Lehrbuch genetisch unterrichten läßt. So sagt z. B. auch der Verfasser des dritten der oben angezeigten Lehrbücher: „Die Mehrzahl meiner Fach-Collegen wird mit mir darüber einverstanden sein, daß die Methode, wenigstens von Ober Tertia an, eine vorwiegend genetische sein muß," derselbe ist aber zugleich der Ansicht, daß das Lehrbuch, welches nichts weiter als die

Grundlage für die Repetitionen sein solle, ein wesentlich synthetisches Gepräge erhalten müsse.

Es scheint, als ob bei der vorliegenden Frage nicht selten der Begriff der genetischen Methode nicht ganz richtig aufgefaßt, und dieselbe mehr oder minder mit der analytischen verwechselt werde, die ja eben der eigentliche Gegensatz der synthetischen ist. Das Characteristische der genetischen Methode liegt unseres Erachtens weniger in der Form der Beweisführung der einzelnen Sätze, als vielmehr in der Art der Verknüpfung derselben untereinander, und es möge gestattet sein, die Ansicht des Referenten hier etwas ausführlich zu entwickeln, wenngleich es dabei nicht zu vermeiden ist, schon oft von Anderen Gesagtes zu wiederholen. In dem Muster eines synthetischen Lehrbuchs, in Euclid's Elementen, sind bekanntlich die einzelnen Sätze allein mit Rücksicht darauf geordnet, daß keine Behauptung auftrete, bevor die zur Begründung dienenden Sätze bewiesen sind. Die Folge dieser Anordnung allein nach Maßgabe der gewählten Beweisführungen, ist eine bunte Reihenfolge der Sätze, ohne daß ein innerer, sachlicher Zusammenhang von dem einen zum anderen hinführt. Die Geometrie erscheint dadurch als eine Reihe einzelner Kunstleistungen im Beweisen, deren Richtigkeit der Lernende zwar einsieht, ohne jedoch zu verstehen, wie die Art der betreffenden Beweisführung aus dem Inhalt des Satzes mit Nothwendigkeit folge. Welche Bedeutung der letztere in Beziehung auf die übrigen habe, wie er mit diesen organisch zusammenhänge und zur Aufschließung eines in sich abgerundeten Untersuchungs-Gebietes diene, das wird ihm ebenfalls aus dem Lehrbuch nicht klar, und es ist nur eine Consequenz der starren Ausbildung dieser Methode, daß der Schüler nicht nur die einzelnen Sätze oder Aufgaben und ihre Beweise Stück für Stück sich einlernen, sondern auch die Nummern derselben gedächtnißmäßig behalten muß, nach denen sie im Buche aufeinander folgen. Geschieht dies nicht, oder wird das Gedächtniß bei dem Mangel eines leitenden Fadens einmal untreu, so häufen sich bei Repetitionen die Fälle, in welchen der Schüler einen Satz mit Hülfe eines solchen beweisen zu können glaubt, der in dem gewählten System selbst erst mit Hülfe des anderen bewiesen wurde. Und gelingt es ihm wirklich, den Stoff Satz für Satz zu behalten, so hat er doch nicht das Beweisen, sondern nur einzelne Beweise, nicht die Entwickelung von Wahrheiten auseinander, sondern nur einzelne, wenn auch mit einander äußerlich verknüpfte Wahrheiten gelernt. In dieser, auf ein mehr oder

minder gedächtnißmäßiges Behalten eines Stoffes, der nun einmal kein Gedächtnißstoff ist, zielenden Richtung der Euclid'schen Methode dürfte es wesentlich begründet sein, wenn der mathematische Unterricht einer hoffentlich jetzt zu Grabe getragenen Zeit oft nur bei einzelnen Schülern Erfolge erzielte und die Meinung aufkommen ließ, als könne ein sonst wohlbegabter Mensch unfähig sein zum Studium der Mathematik, weil ihm nun einmal das specifisch mathematische Talent fehle. Nicht ungerechtfertigt dürfte selbst die Vermuthung sein, daß jenes eigenartige Talent nicht selten gerade in den mechanischen Köpfen zu Hause gewesen sei.

Läge es im Wesen der genetischen Methode, von dem Euclid'schen Princip der Folgerichtigkeit der Beweise irgendwie abzugehen, so wäre dem Ausspruch beizustimmen, daß die neueren Lehrbücher um so schlechter seien, je weiter sie sich vom Euclid entfernen. Allein es ist allbekannt, und fast jedes neue Lehrbuch giebt dazu Beispiele, daß der einzelne Satz sich ohne Verletzung jenes Princips oft auf sehr verschiedenen Wegen beweisen läßt; man denke z. B. nur an die zahlreichen Beweise des Pythagoreers. Steht dies fest, so wird sich dem Euclid'schen System der Vorwurf einer gewissen Willkür und damit schon der des Mangels an strenger Wissenschaftlichkeit nicht ersparen lassen, falls es nicht gelingt nachzuweisen, daß dasselbe unter den möglichen verschiedenen Anordnungsweisen die beste oder eine der besten gewählt habe. Daß und warum dies nicht der Fall sei, haben wir im Vorigen schon angedeutet, und es ist eben das Wesen der genetischen Methode, daß sie diesen Fehler Euclids zu vermeiden und sowohl in dem Fortschritt von Satz zu Satz oder von dem einen Abschnitt zum andern den organischen Zusammenhang des Inhalts derselben festzuhalten und das Gleichartige als solches zusammenzufassen, als auch in der Art der Beweisführung und der Entwickelung der Begriffe, statt dem eigentlichen Wesen der Sache fern stehende Kunstgriffe anzuwenden, den inneren logischen Grund festzuhalten sucht. Damit ist selbstverständlich nicht jene rein äußerliche Gliederung gemeint, welche nur nach den Objecten (z. B. Winkel — Parallellinien — Dreieck — Viereck — Kreis) ordnet, sondern es wird verlangt, daß jeder Satz oder jeder Abschnitt möglichst auf den folgenden als seine Ergänzung oder Fortsetzung hinweise, und sich selbst als organisches Glied einer zusammenhängenden und in gewissem Grade abschließenden Untersuchung entwickele. Dieses Ziel vollständig

zu erreichen, ist freilich nicht leicht, und wir sind noch immer in dem Streben danach begriffen.

Nur auf diese Weise kann auch der mathematische Unterricht seinen pädagogischen Zwecken völlig gerecht werden, indem er durch das entwickelnde, d. h. genetische Verfahren das Interesse am Fortschritt erweckt, den inneren Zusammenhang des Gelernten, wenn nicht zu vollem Verständniß, so doch zur Ahnung bringt, und vor Allem weniger ein Wissen, als ein Können bewirkt. Ist doch das Beste, was wir unseren Schülern in's Leben mitgeben können, nicht jenes Wissen von Diesem und Jenem, das so leicht und so bald wieder in dem Meer der Vergessenheit versinkt, sondern das Eine, daß sie arbeiten, richtig arbeiten gelernt haben. Dies ist aber nur dann der Fall, das Gelernte wird nur dann ein wirklicher und dauernder Besitz, wenn der Schüler gewöhnt wird, sich den genetischen Zusammenhang klar zu machen und aus ihm das Einzelne zu entwickeln. Die individuelle Bedeutung der Sätze wird dadurch keineswegs verwischt, sondern kommt im Gegentheil erst zur rechten Geltung, denn seine volle Bedeutung erhält der Satz oder Begriff doch erst durch seine Beziehung zum Ganzen, durch die Art und Weise, in welcher er sich als einzelnes Glied dem Organismus einfügt. Es ist auch nicht nöthig, jenen Zusammenhang jedesmal mit breiten Worten anzugeben, genug, wenn er da ist, und sich von selbst zu erkennen giebt. Daher kann auch die äußere Form des Beweises im Lehrbuch recht wohl die synthetische — im Gegensatz zur analytischen — sein, im mündlichen Unterricht wird man in dieser Beziehung vorwiegend heuristisch verfahren müssrn.

Bei der vorstehenden Auffassung des Begriffs der genetischen Methode — wenigstens für den Schul-Unterricht — kann man sagen, daß fast alle unsere neueren Lehrbücher, auch das von Kambly (der auch in einer Bemerkung wesentlich hiermit einverstanden scheint), mehr oder minder dieser Methode zustreben, indem sie in der Anordnung des Einzelnen von Euclid abweichen, eben zu dem Zwecke, das Zusammengehörige mehr zusammen zu bringen. Aber das Princip wird nicht immer mit der wünschenswerthen Vollständigkeit durchgeführt oder zu oft anderen Rücksichten geopfert. Vielleicht macht folgendes Beispiel in Betreff der Beweisführung der einzelnen Sätze die Meinung des Referenten klarer, als viele Worte: Die Gleichheit der einander gegenüberliegenden Winkel im Parallelogramm beweist Kambly

(§ 72) durch die Congruenz der beiden Dreiecke, welche durch eine Diagonale entstehen. Muß man sich schon wundern, daß die Gleichheit der dritten Winkel zweier Dreiecke, welche in den anderen beiden Winkeln übereinstimmen, mittelst eines Satzes aus einem Untersuchungsgebiet bewiesen wird, in dem jener erstere Satz über die Winkel des Dreiecks bereits als Hülfsmittel der Beweisführung benutzt wurde (§ 50), so erscheint dies Verfahren noch unzweckmäßiger gegenüber dem genetischen Beweise. Da nämlich das Wesen des Parallelogramms in dem Parallelismus der Seiten, also in der Beschaffenheit der Winkel liegt, so ergiebt sich die Gleichheit der gegenüberliegenden Winkel einfach und naturgemäß daraus, daß sie mit demselben dritten Winkel des Parallelogramms gleiche Summen geben. Und was gewinnt der Verf. damit, daß er, um mit einem Satze zwei Eigenschaften der Figur zugleich zu beweisen, das dem Wesen der einen ferner liegende Hülfsmittel der Congruenz bietet? Weder wird dadurch die individuelle Bedeutung des Satzes klarer, noch wird eine sonst vorhandene Breite beseitigt, denn bei der Umkehrung des Satzes (§ 76,3) ist man doch genöthigt, von unserem Princip Gebrauch zu machen, so daß die Gleichmäßigkeit verloren geht.

Beschränkt man sich also auf den eigentlichen Kern der genetischen Methode und verzichtet darauf, das Wesen derselben in einer bestimmten äußeren Form der Darstellung zu suchen, so werden die Einwände gegen dieselbe schwinden, auch der — an anderem Orte ausgesprochene*) — daß die genetische Methode aus der knotigen Schnur des Euclid'schen Lehrgebäudes einen glatten, ununterbrochenen Faden machen wolle ohne zu bedenken, daß dieser endlose einfache Faden lediglich das Bild endloser Langeweile sei, und nicht das einer organisch gegliederten, nach allen Seiten zusammenhängenden Wissenschaft. Denn gerade dieses letztere, die Lösung der Aufgabe „die Gesetze ausfindig zu machen, welche in den Eigenschaften der Raumgebilde zu Tage treten" und diese Gesetze den „Leitfaden abgeben zu lassen zur Gruppirung der geometrischen Theoreme", das ist ja eben das Ziel der genetischen Methode, wie sie uns in den mustergiltigen wissenschaftlichen Schriften neuerer Geometer entgegentritt, und wie wir sie auch für den Schul-Unterricht unter Berücksichtigung der besonderen Eigenthümlichkeiten des letzteren anwendbar zu machen suchen. Als Wegweiser hierzu und als hervor-

*) Hoffmann's Zeitschrift für math.-naturw. Unterricht, III, S. 362.

ragender Vertreter der genetischen Richtung kann das Werk von Schlömilch bezeichnet werden.

Wenden wir uns zu dem sachlichen Inhalt der Lehrbücher im Einzelnen. Die Ungleichmäßigkeit der üblichen Bezeichnung der vier aufeinanderfolgenden Quadranten in der Goniometrie und der analytischen Geometrie beseitigen Gauß und Reuschle dadurch, daß sie sich dem Gebrauch der letzteren anschließen, also den Quadranten oben rechts als ersten annehmen und links herum zählen, während Schlömilch und Kambly die andere Weise beibehalten. Reuschle gründet auch die Definitionen der trigonometrischen Funktionen auf die Coordinaten des Punktes und entwickelt daraus die Regeln für die Vorzeichen in den verschiedenen Quadranten, während Kambly die Einführung in die betreffenden Begriffe an die Sinuslinie u. s. w. knüpft, Schlömilch und Gauß aber von den Verhältnissen der Seiten eines rechtwinkeligen Dreiecks ausgehen. Das letzere Verfahren dürfte für die Schule viele Vorzüge haben; es entspricht dem Grundsatz des Fortschreitens vom Besonderen zum Allgemeinen, bietet einen einfachen, leicht verständlichen Anschluß an planimetrische Sätze, läßt die Begriffe von vornherein in voller Klarheit (als unbenannte, Verhältniß-Zahlen) auffassen und gestattet schon frühe eine Belebung des Unterrichts durch praktische Anwendungen. Die entgegenstehenden Gründe sind fast nur theoretischer Art, denn die Verallgemeinerung der Begriffe und die anschauliche construirende Darstellung der Functionen und der Gesetze ihrer Veränderungen bei variablem Winkel bleibt ja nicht aus, sondern schließt sich unmitttelbar an. Für die weitere Entwickelung der Trigonometrie scheint in den vorliegenden Schriften das in Nr. 5 und auch in Nr. 3 direct ausgesprochene Princip vorzuherrschen, „nachdem die ersten Grundlagen aus der Anschauung der Figur geschöpft sind, alles Uebrige durch Rechnung aus jenen Grundlagen herzuleiten und Constructionen anderweitiger trigonometrischer Formeln höchstens, wenn man Zeit hat, in Form von Anmerkungen oder Uebungen zu geben." Es liegt dies zum Theil in der Natur der Sache, denn die Trigonometrie ist ja wesentlich eine rechnende Wissenschaft, und andererseits steht es fest, daß man durch die rein analytischen Ableitungen die allgemeine Gültigkeit der Formeln mit Leichtigkeit begründet, während die geometrischen Constructionen die speciellen Voraussetzungen der einzelnen Figur in die Ableitung hineintragen und daher eine breite Wiederholung für

die verschiedenen möglichen Fälle nöthig machen. Dagegen ist jedoch zu bemerken, daß das wesentlich nur die mechanische Fertigkeit der Schüler im algebraischen Umformen und im Auflösen von Gleichungen in Anspruch nehmende rechnende Verfahren einen geringeren pädagogischen Werth besitzen dürfte, als das construirende, welches in anschaulicher Weise unmittelbar an das geometrische Object der Untersuchung anknüpft und die inneren Gründe der Resultate für den Schüler deutlicher hervortreten läßt, als manche rechnende Entwickelungen, welche eher den Anschein der Anwendung mehr zufälliger Kunstgriffe erregen können. Zudem ist die Trigonometrie kein isolirter Zweig des Unterrichts, sondern hat in möglichst innige Wechselwirkung mit den übrigen Partieen desselben zu treten, namentlich aber mit der Geometrie, welche wohl immer der eigentliche Kern unseres mathematischen Schulunterrichts bleiben wird; zu arithmetischen Entwickelungen giebt sie auch ohnedies Gelegenheit genug. — Jedenfalls ist es schwer, in dieser Frage die richtige Mitte zu treffen, doch möchte es für die Schule beispielsweise zu weit gegangen sein, wenn, wie in Nr. 3, die Tangente als Verhältniß des Sinus zum Cosinus definirt oder die Formel des allgemeinen pythag. Lehrsatzes nur durch Rechnung aus dem Sinussatz abgeleitet wird. In letzterem Fall dürfte die geometrische Ableitung, die schon in der Planimetrie zu behandeln ist, vorzuziehen und die analytische zur Uebungsaufgabe zu degradiren sein. Doch, das sind Ansichten, über die sich streiten läßt.

Die sphärische Trigonometrie wird von allen den betreffenden Schriften, wenn auch in verschiedener Ausdehnung, herangezogen. Ihre wichtigen Anwendungen auf Stereometrie und astron. Geographie begründen hinreichend den Wunsch ihrer Einführung auch in den Gymnasial-Unterricht.

In Betreff der Wahl der Logarithmentafeln für die Schule hält Kambly noch immer an den siebenstelligen fest, während Reuschle vierstellige für hinreichend hält und neben denen von Zech auch noch die dreistelligen von Schober (2. Aufl. Stuttgart 1869) empfiehlt. Bei Schlömilch und Gauß findet sich keine Entscheidung darüber, doch ist die Ansicht des ersteren Autors aus den von ihm selbst herausgegebenen fünfstelligen Tafeln hinreichend bekannt.

Die Ausdehnung, welche der vorliegende Artikel bereits erhalten hat, mahnt aus, diese Bemerkungen für diesmal abzubrechen, zumal

noch einige Worte über die **Aufgabensammlungen** beizufügen sind. Von solchen liegen uns nur solche zur Arithmetik vor, nämlich

1. Grünfeld, Sammlung methodisch geordneter Aufgaben zur Benutzung beim Unterricht in der Arithmetik. Erster Theil. Schleswig, Julius Bergas. 1873. 133 S. 15 Sgr.
2. Th. Sinram, Aufgaben a. d. Arithmetik und Algebra. Erster Theil. Hamburg, Otto Meißner 1873. 151 S. 18. Sgr. Dazu ein besonderes Heft: Antworten zu den Aufgaben ꝛc. 71 S. 6 Sgr.

Die erste derselben, bereits früher erwähnt, enthält die Resultate am Ende des ganzen Bändchens und schließt sich nach Inhalt und Umfang an den entsprechenden ersten Theil der Arithmetik des Verfassers an; die zweite beschränkt sich in dem vorliegenden Theil auf die vier Grundoperationen und die Gleichungen des ersten Grades. Beide unterscheiden sich namentlich von Heis durch die größere Anzahl leichterer Aufgaben zur Einübung der Fundamental-Sätze, namentlich Nr. 2, wo aber in den ersten Abschnitten die Gliederung in einzelne Paragraphen nach den Formeln, wie sie sich bei Heis findet, vermißt wird. Zu einem vollständigen Urtheil wird bei beiden Schriften der noch fehlende zweite Theil abzuwarten sein.

Hamm, im Februar 1874. Fr. Reidt.

II. Sprechsaal.

Notiz zur Frage über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den Universitätsstudien.

Wie alljährlich, wurde beim Festactus, der zur Feier des königlichen Geburtstages am 22. März 1874 bei der Universität zu Breslau stattfand, die Zuerkennung der Preise für die Lösung der für das verflossene Studienjahr gestellten Preis-Aufgaben proklamirt.

Wir entnehmen einem Berichte darüber folgende Stelle:

Unter den von der philosophischen Facultät gestellten Aufgaben ist die rein philosophische unbearbeitet geblieben; die historische: „Entstehung und erste Entwickelung der Fürstentage Schlesiens bis zum Eintritt der Herrschaft des Hauses Habsburg", hat stud. phil. Franz Schroller aus Plomnitz in der Grafschaft Glatz bearbeitet, welcher den vollen Preis erhielt; die mineralogische Aufgabe endlich: „Aufzählung

und Beschreibung der in der Form von Diluvial=Geschieben in der Umgegend von Breslau vorkommenden krystallinischen und sedimentären nordischen Gesteine“ hat stud. phil. Theodor Liebisch aus Breslau bearbeitet, welchem dafür der volle Preis und das höchste lobende Prädicat zu Theil wurden.

Wer die grandiosen Vorurtheile kennt, welche ein großer Theil des Publikums gegen die Realschulbildung hegt; wer die unverhüllte Zurücksetzung, welche das Realschulwesen unter dem Mühler'schen Regime erfuhr, in Erwägung zieht; wer die Wichtigkeit der Frage, ob ein Realschulabiturient die Fähigkeit besitze, wissenschaftlichen Universitätsstudien obzuliegen, zugesteht; der kann es nicht kleinlich finden, wenn wir constatiren, daß der für seine Arbeit mit dem vollen Preise und dem höchsten Lobe bedachte stud. phil. Theodor Liebisch ein früherer Schüler und Abiturient der Realschule zum heiligen Geist in Breslau ist. Diese Schule, wie gewiß auch viele andere ihrer Schwesteranstalten, hat bereits eine unter den bisher obwaltenden Umständen nicht unbeträchtliche Anzahl absolvirter Schüler den Universitätsstudien zugeschickt, die durchaus auf der Höhe des gewählten wissenschaftlichen Berufes stehen, sich theilweise akademische Grade rite erworben haben und der Würde der Wissenschaft theils in öffentlichen, theils in privaten Stellungen nicht das Geringste vergeben.

Wir haben nicht umhin gekonnt, oben auf die Hindernisse hinzudeuten, mit denen das Realschulwesen zu kämpfen hat. Dieser Tage durchlief die Zeitungen eine Nachricht, die in ihrer Ungeheuerlichkeit einzig dasteht. Görlitz, eine durch Grundbesitz colossal reiche Commune, hat den Plan in Erwägung gezogen, seine Realschule erster Ordnung zu einer höheren Bürgerschule zu degradiren! Wenn das am grünen Holze geschieht, was soll am dürren werden!

Glücklicherweise hat man die Ausführung dieser Absicht bis zum Erscheinen des zu erwartenden Unterrichtsgesetzes vorläufig suspendirt.

Wie man höheren Orts bis vor Kurzem gegen die Realschulen gesinnt war, davon möge hier ein kleiner, aber charakteristischer Beleg folgen. Im Jahre 1871 bewarb sich die Stadt Creuzburg in Oberschlesien um einen Staatszuschuß für ihre Realschule. Der Bescheid lautete, daß die Staatsbehörde in Creuzburg nur ein Gymnasium unterstützen werde. Dieser Umstand entschied; die Commune verwandelte die Realschule in ein Gymnasium, die Staatsbeihülfe wurde gewährt, und einer Realschule war glücklich wieder das Lebenslicht aus=

geblasen. Hat Deutschland wirklich Ueberfluß an wissenschaftlich gebildeten Industriellen, Technikern u. dgl., während Millionen von Thalern für Panzerschiffe nach England wandern, während viele öffentliche und Privatgebäude selbst großer Städte den Stempel philiströsester Geschmacklosigkeit an sich tragen, während das Kunstgewerbe noch in einer wahrhaft kläglichen Verkommenheit vegetirt? —

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Lehrbücher der französischen Sprache.

1. Kleine französische Sprachlehre, für Mittelschulen bearbeitet von C. Tröger. Erster Theil. Breslau, Max Müller. VIII und 72 Seiten.

2. Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungs-Methode und nach einem ganz neuen Plane, mit Bildern, unter Benützung der neuesten und besten französischen und deutschen Jugendschriften bearbeitet von Dr. J. und Dr. E. M. Lehmann, Vorsteher einer Knaben-Erziehungs-Anstalt zu Nürnberg. II. Abtheilung. II. vermehrte und verbesserte Auflage. Mannheim und Straßburg, Bensheimer 1874. 198 Seiten. III. Abtheilung. 151 Seiten.

Keinem der vorgenannten Lehrbücher wissen wir im Lehrplane der Gymnasien oder Realschulen eine Stelle anzuweisen. No. 1 ist eine nach heuristischen Grundsätzen angeordnete Fibel, die etwa vor dem Beginn des eigentlich grammatischen Unterrichts zu benutzen wäre, um eine gewisse praktische Fertigkeit zu erzielen; und zu diesem Zwecke ist die Anlage und Einrichtung des Buchs ganz geeignet. Wir glauben es demnach vorzugsweise dem Privatunterricht und den Töchterschulen zur Beachtung empfehlen zu dürfen. Eben da wird sich wohl auch No. 2 seinen Wirkungskreis zu suchen haben. Wenigstens gestatten die auf Gymnasien und Realschulen factisch obwaltenden Verhältnisse nicht, sich mit einer so ausgedehnten Pflege der Sprachpraxis zu befassen. Dabei wollen wir dem großen Geschick, mit welchem der Anschauungs-Unterricht mit der rein sprachlichen Unterweisung verwoben ist, unsere volle Anerkennung aussprechen. Der Plan des Ganzen ist wohl durchdacht, die Lehrstoffe sind gut gewählt und vielseitig verwerthet, und die Verfasser documentiren eine höchst achtbare Sprachkenntniß.

Lehrbücher der englischen Sprache.

1. Englische Grammatik, zunächst für Realschulen, von C. A. Böthke, Oberlehrer am Gymnasium zu Thorn. Thorn, 1874, Ernst Lambeck. 128 Seiten.
2. Englische Grammatik für Oberklassen. Von Gottfried Gurcke. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Hamburg. Otto Meißner. 1873. VI. 374 Seiten.

Der Verfasser der unter 1. genannten englischen Grammatik sagt am Schlusse des Vorworts: „die Menge der englischen Lehrbücher, welche die letzten Jahre hervorgebracht haben, sind ein Zeichen, daß die beste Methode des englischen Unterrichts noch ein Problem ist, und daß viele strebsame Lehrer den Weg zur Lösung dieses Problems auf eigne Hand zu suchen genöthigt sind. Möchte auch dieses Büchlein wenigstens einen Schritt vorwärts auf diesem Wege bezeichnen.“

Wir können die Frage unerörtert lassen, ob das Streben nach Auffindung der besten Methode für den englischen Unterricht der einzige Grund der Ueberschwemmung des Büchermarktes mit grammatischen Lehrbüchern dieser Sprache sei, und ob die Productivität auf diesem Gebiete sofort aufhören werde, sobald — falls dies überhaupt möglich ist — die beste aller Methoden gefunden sein wird; dagegen wollen wir — ohne uns mit dem unlösbaren Streite über die beste Methode zu befassen — gern anerkennen, daß der Verfasser eine gute und recht brauchbare englische Schulgrammatik wirklich geliefert hat. Auf mäßigem Raume wird alles dem Schüler wirklich Nöthige in klarer, übersichtlicher Weise geboten. Die zwanzig ersten Seiten sind der Darstellung der Aussprache und Orthographie gewidmet. Das Einzige, was wir an dieser Partie auszusetzen haben, ist die Bezeichnung der langen Vocale durch circumflectirte lateinische Buchstaben mit deutscher Lautbedeutung. Weit besser ist es, die langen alphabetischen Laute durch einfache Längezeichen der englischen Lautqualität entsprechend zu bezeichnen. Hierdurch entsteht der Vortheil, daß in den meisten Fällen die Bezeichnung an dem zu bestimmenden Worte selbst vorgenommen werden kann. Statt

simile (*i*, *i*, *î*)

strophe (*ó*, *î*), Strophe

würden wir schreiben

sί̆mί̆lε̄, strŏ́phε̄;

selbst si′mί̆lε̄ würde genügen. Der Vortheil dieser Bezeichnungsweise liegt darin, daß sie dem Genius der fremden Sprache selbst angepaßt ist, und ein Zweifel über die Qualität der orthoepischen Hülfsbuchstaben oder Zeichen nicht mehr möglich ist, sobald diese nach den allgemeinen

Aussprachegesetzen erklärt worden ist. Für die Laute außer den Längen und Kürzen genügen einige wenige conventionelle Zeichen. Empfehlenswerth dürfte es auch sein, alle technische und ähnliche Ausdrücke, deren Aussprache Schwierigkeiten macht, mit orthoepischen Hülfszeichen zu versehen; z. B. dĕfĭ'nĭte a'rticle; indĕfĭ'nĭte a'rticle; prŏnoun, u. dergl. Die englische Aussprache macht nun einmal bedeutende Schwierigkeiten, und es ist von Wichtigkeit, in diesem Punkte dem Irrthum möglichst wenig Spielraum zu lassen.

Die Formenlehre wird hierauf in 25 Lectionen (Seite 20—74) mit genügender Ausführlichkeit behandelt. Seite 32 ist uns eine unglückliche Wortbildung, letztbetont (statt auf der letzten Sylbe betont) aufgefallen. Die Bezeichnung: Unterordnende Fürwörter (Relative Pr.) statt Bezügliche ist uns neu. Beim Relativum hätte wohl auch die Nachstellung der dasselbe regierenden Präposition erwähnt werden müssen. In der 13 Lection ist Regel 2 für den Gebrauch nicht genügend; es mußten die gebräuchlichsten derjenigen Verba, welche einen unbetonten Personendativ ohne to vor betontem Accusativ regieren, aufgeführt werden; eben so diejenigen Verben, welche den Dativ stets mit to fordern. Die Grammatik von Schottky enthält darüber zwei sehr praktische Versregeln. Wir geben gern zu, daß es oft genügt, das Vorkommen einer Spracherscheinung in allgemeinen Ausdrücken zu erwähnen; sobald aber eine Regel für die Sprach- und Schreibpraxis Wichtigkeit erhält, darf die Angabe der Specialitäten nicht unterlassen werden. Die Bölhke'sche Regel genügt höchstens für das Uebersetzen aus dem Englischen ins Deutsche. In Lection 16, 1, Anm. 3 konnten auch die übrigen Fälle, wo beim prädicativen Adjectiv das stellvertretende one nicht stehen darf, Erwähnung finden. In Lection 17 wollen uns die Ausdrücke „Malzahlen, Fachzahlen" nicht gefallen; in Lection 18, 3, der Ausdruck: Form des Wozubestimmtseins. Hüten wir uns doch recht sorgfältig, den Schülern solche Geschmacklosigkeiten vorzuführen! Unsere Jugend ist nur zu geneigt, die in der Bildung zusammengesetzter deutscher Wörter herrschende Zügellosigkeit in rücksichtslosester Weise auszuüben. Vielleicht ließe sich die Bezeichnung: Umschreibende Form der Bestimmung und der Anordnung — substituiren. — Die „Form der gleichzeitigen Dauer" ist für das wirkliche Verständniß etwas zu kurz behandelt. — Eigenthümlicherweise folgt nun vor der Syntax (S. 91—138) von Seite 75—90 eine kleine Sammlung prosaischer und poetischer Lese- und Lernstücke. Der

richtige Platz derselben war wohl am Ende des Buchs. Was die Syntax anbetrifft, in deren Behandlung der Verfasser selbst ausdrücklich den Schwerpunkt seines Schulbuchs hat legen wollen, so darf sie in der That als recht zweckmäßig nach Anordnung und Ausführung bezeichnet werden. Alles ist übersichtlich und mit voller Sachkenntniß dargestellt! doch verführt das Streben nach möglichster Knappheit des Ausdrucks den Verfasser bisweilen zu nicht ganz ausreichender Präcisirung einzelner Regeln. Jede Regel sollte mit unantastbarer Richtigkeit, in sich vollständig und in möglichst lernbarer Form gegeben sein. So wäre die Regel (p. 97): Ohne den bestimmten Artikel stehen a. Eigennamen; b. Gedankendinge; c. Stoffnamen — besser so zu fassen sein: Eigennamen stehen der Regel nach ohne Artikel. Gattungsnamen im Plural in allgemeiner Bedeutung stehen ohne Artikel. Abstracta in allgemeiner Bedeutung stehen ohne Artikel. Stoffnamen in allgemeiner Bedeutung stehen ohne Artikel. — Es scheint uns zweckmäßig, die einzelnen Fälle auseinander zu halten und den Zusatz: in allgemeiner Bedeutung — stets ausdrücklich wiederholen zu lassen. Die Auseinanderhaltung der verschiedenen Substantivarten erscheint wünschenswerth, indem in der Praxis stets ja immer nur ein Fall auf einmal zu beurtheilen ist; die ausdrückliche Wiederholung des Zusatzes: in allgemeiner Bedeutung — ist nothwendig, indem sie die eigentliche causa legis enthält. Die Versregel (p. 103) über die den Accusativ vom Deutschen abweichend regierenden Verba erscheint uns verfehlt und überflüssig. Man lasse diese Verba einfach nach der Liste lernen und überlasse der Praxis die Befestigung der Regel. Eine Versregel mußte aber jedenfalls die englischen Verba selbst, nicht deren deutsche Aequivalente enthalten; denn offenbar paßt doch auf letztere nicht der Schluß:

(dienen, passen, nahn, erlauben,
— — — — 2c.)
regieren, weil man „wen“ muß fragen,
den Accusativus der Person.

„Wen“ ist kein englisches Fragewort und die aufgezählten Verba antworten auf diese Frage doch nicht.

Regel 103, p. 108: Wo es der Sinn gestattet, bezeichnet man eine Person lieber als Besitzer denn als Theilnehmer — ist etwas zu abstract gefaßt. Vielleicht empfiehlt sich folgende Fassung: Persönliche Beziehungen besessener Gegenstände, welche im Deutschen durch den

Dativ ausgedrückt werden, werden im Englischen durch den Possessiv, also entweder durch den possessiven Genitiv oder das possessive Fürwort gegeben. Auch so müssen natürlich erst Beispiele und Uebung das volle Verständniß vermitteln.

Die Regel (p. 119, 127): Shall und will, should und would sind in der indirecten Rede nach Maßgabe der directen zu wählen — ist in dieser Kürze, besonders da auch Beispiele fehlen — nicht verständlich.

Pag. 123 wird gesagt: „Der Accusativ ist Objekt des regierenden Verbs und Subjekt des Infinitivs, und gehört also zwischen beide." Diese Folgerung hat für das Englische allerdings Gültigkeit, bekanntlich aber keineswegs für das Lateinische und für das Französische, obwohl in allen Sprachen, welche den Accus. cum inf. besitzen, dasselbe logische und grammatische Verhältniß der ihn constituirenden Satztheile stattfindet. Es dürfte praktischer sein zu sagen: Im Englischen Acc. c. inf. steht der Acc. stets vor dem Inf.

Ausdrücke wie: The book was just printing (150) scheinen uns den Uebergang von der Bedeutung des Participiums zu der des Gerundiums zu enthalten. A new edition is preparing scheint uns weit mehr der deutschen Wendung: „in Vorbereitung" als dem part. praes. pass.: being prepared analog zu sein. Doch solche Fragen müssen controvers bleiben, und es kommt hier vielmehr auf ein richtiges Verständniß der Bedeutung, als auf eine authentische Erklärung an, die bei solchen vagen Verhältnissen sehr oft nicht möglich ist.

Regel 152 bietet Veranlassung zu einer Verbesserung der Redaction; es darf nicht heißen: Den Accusativ des Gerundiums regieren die Verba anfangen, beendigen 2c.; sondern etwa: Den Accusativ des Gerundiums regieren die Verba des Anfangens, Beendigens 2c., oder: die Verba mit den Bedeutungen: anfangen, beendigen 2c.

Die ziemlich schwierige Lehre vom englischen Gerundium rechnen wir übrigens zu den gelungensten Partieen des Buchs, ohne deshalb der Gediegenheit der übrigen unsere Anerkennung zu versagen.

Als praktische Zugabe zu einer neuen gewiß nicht ausbleibenden Auflage möchten wir eine tabellarische Uebersicht der wichtigsten Verba und Adjectiva mit präpositionellen Complementen empfehlen.

Gewiß würde es auch dem Verfasser nicht schwer fallen, einigen Regeln eine einfachere, leichter lernbare und dem praktischen Bedürfnisse mehr entsprechende Fassung zu geben.

Wir glauben dem Buche eine schöne Zukunft versprechen zu können.

2. Die englische Grammatik von G. Gurcke, 374 Octavseiten ziemlich compressen Druckes umfassend, bietet außer einer systematischen Grammatik, die jedoch auch den methodischen Anforderungen angemessene Concessionen macht, ein auf die 80 Lectionen, in welche der Gesammtstoff zerlegt ist, vertheiltes sehr reichhaltiges Uebungsmaterial zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische und zu Conversationsübungen in englischer Sprache über die abgehandelten grammatischen Punkte.

Die Grammatik, die zugleich als zweiter Theil der Englischen Schulgrammatik desselben Verfassers bezeichnet wird, ist für Oberklassen bestimmt und setzt beim Schüler die Bekanntschaft mit der Elementargrammatik voraus; doch enthält sie selbst auch die Elemente, da es gewiß nur von Nutzen sein kann, wenn sie recht gründlich wiederholt werden, auch durch Weglassung des Elementaren die Darstellung hätte lückenhaft werden müssen.

Was zunächst für das Gurcke'sche Buch characteristisch erscheint, ist die außerordentlich vollständige Vorführung des gesammten theoretischen Lehrstoffs; es scheint hier wirklich eine absolut vollständige Inventarisirung der grammatischen Erscheinungen gegeben, oder wenigstens angestrebt zu sein. Für ein gründliches Studium ist das ohne Zweifel von hohem Werthe; die praktische Durcharbeitung dürfte aber im Schulunterricht unmöglich sein. Dem Privatfleiße des Schülers könnte freilich um so mehr ein gewisser Theil der Arbeit überlassen werden, als die Anordnung sehr übersichtlich ist, die Regeln, die aus den voranstehenden Beispielen abgeleitet werden, klar und richtig, die Beispiele selbst aber durchweg sehr gut gewählt sind. Letztere haben noch den großen Vorzug, daß sie ausschließlich Originalschriftstellern entlehnt sind. Dabei nimmt der Verfasser vielfach Gelegenheit, durch Anmerkungen unter dem Texte auf Grund eigener Beobachtungen manche theoretische Einzelheiten zu berichtigen, die in vielen Grammatiken irrig dargestellt werden. Dem Verfasser steht offenbar eine sehr ausgedehnte Belesenheit und ein sehr tüchtiges sprachliches Urtheil zu Gebote; er hat in seiner Grammatik nicht nur eine Schulgrammatik, sondern wirklich ein grammatisches Repertorium geliefert, das Lehrern und gereifteren Schülern als Hand- und Nachschlagebuch sehr gute Dienste zu leisten vermag. Um letzteren Zweck vollkommen zu erreichen, müßte

es freilich mit einem sehr speciellen alphabetischen Index versehen werden, der bis jetzt noch fehlt.

Zwei Kleinigkeiten, die uns aufgefallen sind, mögen noch erwähnt werden.

Seite 118, No. 237, heißt es beim Hülfsverb can:

c. You can (may) fetch the book. — They can (may) go home. — Can I speak to Mr. Fry? Yes, come in.

Das Verbum can drückt aus:

(a. b.) c. Zuweilen wird can gebraucht, um einen milden Befehl oder Erlaubnis auszudrücken, in welchem Falle jedoch may vorzuziehen ist.

Abgesehen von der mangelhaften stilistischen Fassung dieser Regel, ist es wohl nicht rathsam, offenbare grammatische Nachlässigkeiten, vor denen doch gewarnt werden muß, der bloßen systematischen Vollständigkeit wegen, zu registriren und in den grammatischen Haupttext einzufügen. Höchstens wäre es statthaft, vor einem häufiger vorkommenden Fehler in einer Nebenbemerkung zu warnen. Der gerügte Mißbrauch ist aber in englischen Texten nur äußerst selten. — Das dritte Beispiel enthält wohl weiter nichts als eine kleine Verschiebung des Verhältnisses der objectiven (physischen) Möglichkeit.

Außerdem müßte man, um entscheiden zu können, ob wirklich in den beiden andern Beispielen eine Ungenauigkeit liegt, nothwendig den Zusammenhang wissen, aus dem sie herausgelöst sind. Vielfach kann erst aus dem Context die wirkliche grammatische Beurtheilung einer Einzelnheit geschöpft werden.

An der in Section 46 behandelten Lehre von den substantivisch gebrauchten Participien haben wir weiter nichts auszusetzen, als den Nichtgebrauch der wissenschaftlich allein richtigen Bezeichnung **Gerundium**. Die Lehre vom Participium muß streng von der Lehre vom Gerundium gesondert werden, wenn die Schüler diese wichtigen Materien wirklich verstehen sollen. Hier ist sie sachlich durchgeführt; es bliebe also nur noch die kleine aber nicht zu unterschätzende Verbesserung, die in der Wahl der richtigen Nomenclatur liegt, anzubringen.

Unser Gesammturtheil über das Gurcke'sche Buch ist ein durchaus günstiges, und es darf allen Anstalten empfohlen werden, die über hinreichende Zeit verfügen, um den großen Reichthum der gebotenen Lehrstoffe wenigstens annähernd bewältigen zu können; während die in ihrer Art nicht minder lobenswerthe Grammatik von Böthke denjenigen

Schulen, die unter weniger günstigen Verhältnissen arbeiten müssen, willkommen sein wird.

Die Gallicismen in der deutschen Schriftsprache mit besonderer Rücksicht auf unsere neuere schönwissenschaftliche Literatur. Eine patriotische Mahnung von Dr. Franz August Brandstäter, Prof. am Gymnasium zu Danzig. Leipzig. Johann Friedrich Hartknoch. 1874. Groß-8. XI. u. 266 Seiten.

Herr Professor Brandstäter hat sich zu seiner vorbenannten Schrift ein in jeder Beziehung dankbares Thema gewählt; denn, ist die Homogeneität einer Sprache ein Hauptfactor ihres formalen und idealen Werthes, so kann die wissenschaftliche Nachweisung einer tiefgehenden Verderbniß, welche in der Ueberhandnahme fremdartiger, nicht assimilirbarer Bestandtheile besteht, die volle Beachtung des Sprachforschers, des vaterländischen Schriftstellers und des Patrioten beanspruchen. Neben der rein wissenschaftlichen Bestimmung legt der Verfasser seiner Schrift mit Fug und Recht — wie auch schon der Titel andeutet — eine patriotische Tendenz bei, und es ist eine hocherfreuliche Thatsache, daß das so herrlich erblühte Nationalbewußtsein sich auch auf seine Pflichten gegen die Muttersprache zu besinnen anfängt. Haben die Germanisten Grimm'scher Schule das Verdienst, in Vergessenheit gerathenen Sprachschätzen alter Zeit wieder zur Geltung verholfen zu haben, so ist es selbstverständlich gleich nothwendig, unberechtigte Eindringlinge aus dem Heiligthum der Sprache hinaus zu werfen.

Das Brandstäter'sche Buch hält nun in dieser Absicht eine scharfe Musterung über die Gallicismen ab, die sich in der deutschen Sprache ganz besonders breit machen. Zunächst wird über die Ursachen des französischen Einflusses auf Deutschland, seine Literatur und Sprache eine historische Uebersicht gegeben. Hierin dürfte dem Verfasser wenig oder nichts, was von einiger Wichtigkeit ist, entgangen sein. Neues läßt sich über diese Punkte nicht mehr sagen; doch ist es von hohem Interesse, die betreffende Frage in ausführlicher und ansprechender Weise behandelt zu sehen. Im Einzelnen freilich ist es wohl kaum zu erwarten, daß auf dem Raume von 60 Seiten alle deutschen Schriftsteller, die mit der behandelten Frage in Zusammenhang gebracht werden können, eine durchweg genügende Berücksichtigung gefunden haben sollten. Der viel geschmähte Gottsched hätte wohl mehr als die ihm gewidmeten zwei nichtssagenden Zeilen verdient. Gerade hier war der Ort, dem in vieler Hinsicht so ungerecht behandelten Manne

das Lob, das ihm gebührt, zu ertheilen. Das Urtheil über Heinrich Heine ist wohl zu sehr durch dessen Franzosenfreundlichkeit bestimmt, sein Werth als deutscher Schriftsteller aber nicht ausreichend hervorgehoben. Die Frage über die französischen Elemente bei ihm wird gar nicht berührt. Heinrich Heine war durchaus nicht der sclavische Anbeter der französischen Literatur, als der er nach Brandstäter erscheinen könnte. Von der französischen Poesie hielt er sehr wenig; daß ihm die französischen Prosaiker besser gefielen, als manche deutsche, kann man ihm nicht verdenken. Ein Schriftsteller, der in seiner Muttersprache so Treffliches geleistet hat, sollte mehr nach seinen wirklichen Leistungen, als nach einigen hingeworfenen Bemerkungen beurtheilt werden. Am wenigsten Gewicht dürfte auf die letzte (p. 51) citirte Aeußerung gelegt werden; sie enthält nichts als ein dem deutschen Nationalstolze vielleicht wenig schmeichelhaftes, von H. Heine aber nicht verschuldetes und leider selbst heutzutage noch keineswegs gänzlich unbegründetes Geständniß über ein nicht abzuleugnendes Factum. Ueber die deutsche Sprache hätten von Heine viel schroffere Urtheile citirt werden können, z. B.: „Die Sprache der Engländer ist ein Dialect die Sprache der Franzosen ist ein Erzeugniß der Gesellschaft; die unsrige ist aber weder das Eine, noch das Andere, sie entbehrt dadurch sowohl der naiven Innigkeit als der flüssigen Grazie, sie ist nur eine Büchersprache, ein bodenloses Fabrikat der Schriftsteller, das wir durch Buchhändlertrieb von der Leipziger Messe beziehen." (Sämmtliche Werke, XI. Französische Zustände IV, 218 ff.)

Solche Einfälle, die Wahres mit Falschem mischen, besonders aber dadurch fehlen, daß sie mit einer Pointe so vielgestaltige Dinge, wie eine Cultursprache ist, abfertigen, hat der Schriftsteller selbst nicht so ernstlich gemeint, daß man daraus nun die äußersten Consequenzen und Schlüsse ziehen dürfte. Wer wollte mit Schiller rechten, wenn er seine „liebe Muttersprache schwankend, unbiegsam, breit, gothisch, rauhklingend" nennt? (Vorerinnerungen zu den metrischen Uebersetzungen.) Keinem wohl wird es einfallen, Göthe aus dem 29sten der Venetianischen Epigramme einen Verächter der deutschen Sprache zu schelten. Schöpferische Geister geben erst „dem Urtheil höhere Gesetze", die bis dahin noch nicht berechtigt waren, und sie dürfen sich auch gestatten, die Schwierigkeiten anzudeuten, mit denen sie zu ringen hatten und die ihre Thätigkeit erst weggeschafft oder wenigstens vermindert hat. Der Hauptnachtheil, unter dem die deutsche Sprache zu leiden hatte, ist

der Umstand, daß ihre klassische Periode so sehr spät eintrat, während die andern großen Nationen schon völlig ausgebildete alte Literaturen besaßen. Und heute, wo die klassische Periode erst seit etwa einem halben Jahrhundert abgeschlossen hinter uns liegt, fängt die Sprache unserer Classiker schon an, theilweise zu veralten, ehe noch die zeitgenössische Sprache sich hinreichend consolidirt hat. Der unmittelbare Einfluß unserer Classiker auf das Volk ist bisher weit geringer gewesen, als man gewöhnlich annimmt. Erst nach Ablauf der Buchhändlermonopole konnte eine Besserung eintreten gegen die Zeit, wo man selbst den Lehrer-Bildungsanstalten „die sogenannten Classiker" vorenthalten durfte. Wird aber das Volk im Großen und Ganzen neben der hochanschwellenden Tages-Literatur, bei der immer schwieriger werdenden socialen Lage noch Zeit genug haben, die wahren Sprachmuster auf sich einwirken zu lassen? „Nur Verblendung kann leugnen wollen", lasen wir vor einiger Zeit in anderem Zusammenhange, „daß schon jetzt die deuschen Classiker weit weniger stark auf die Nation wirken, als vor fünfzig Jahren." Wir geben die geringe Einwirkung der Classiker auf die gegenwärtige Generation zu; bezweifeln aber, daß sie vor fünfzig Jahren wirklich ausgedehnter gewesen ist, als gegenwärtig. Der größte Theil des Volks zieht seine Geistesnahrung aus abgeleiteten Quellen. Auf dem Hamburger Journalistentage (1873) stellte ein Redner die Behauptung auf: „Was wir geworden sind in den letzten zehn Jahren, sind wir nicht durch die Bücher, sondern durch die Journale geworden." — Jedenfalls liegt darin keine allzu schroffe Uebertreibung; und es erwächst daraus für die Schule die um so dringendere Mahnung, die Jugend in um so energischerer Weise zu den wahren Geistes- und Sprachquellen der Nation zurückzuführen.

Kehren wir zu unserer Specialaufgabe zurück. Seite 42 präcisirt der Verfasser den Zweck seines Buches dahin, daß ihn nicht die „ohne Noth eingeschleppten und weiter gebrauchten Einzelausdrücke der französischen Sprache, also nicht die lexikalischen Elemente beschäftigen, sondern die phraseologischen und syntaktischen, welche bisher von Andern weit weniger in Betracht gezogen und gerügt worden sind; daß 2) seine eigentliche Arbeit sich vorzugsweise auf die derartigen Sünden der lebenden und jetzt gelesensten Schriftsteller beziehe und somit einem mehr praktischen Zwecke diene."

Der Stoff ist nach einem durchaus systematischen grammatischen und rhetorischen Schema angeordnet, wodurch die praktische und wissen-

schaftliche Verwendung der gewonnenen Resultate in zweckmäßigster Weise gefördert wird. Das Verzeichniß der benutzten und erwähnten Schriften (Seite 60—68) beweist eine sehr achtbare Belesenheit.

Wir wenden uns zu der eigentlichen Untersuchung und mustern zunächst die alphabetisch geordneten Französischen Wortverbindungen (Phraseologische Gallicismen).

Indem wir dem feinen Sprachgefühl des Verfassers volle Gerechtigkeit widerfahren lassen, können wir nicht umhin, auf die außerordentliche Schwierigkeit des Problems und seine theilweise Unlösbarkeit aufmerksam zu machen. Der Kern der Frage liegt in der Entscheidung über sprachliche Correctheit, idiomatische Angemessenheit. Wie entsteht ein gültiger, verbindlicher Sprach-Kanon? Wie weit geht das Recht des individuellen, wenn auch noch so hoch gesteigerten Sprachgefühls? Wer fixirt den Punkt in der geschichtlichen Sprachentwickelung, wo ein bestimmter Sprachgebrauch classisch geworden ist und von Rechts wegen eigentlich dauernd bestehen bleiben müßte? — Alle diese Fragen geben nur annähernde Resultate, die wiederum gegen den ruhelosen Strom des Sprachlebens wenig Widerstandskraft bewähren. Gleichwohl ist es im höchsten Grade wünschenswerth, daß alle die zahlreichen Punkte, die in ausgebildeten Culturensprachen erfahrungsmäßig fixirt werden können und fixirt sind, auch wirklich zur allgemeinen theoretischen und praktischen Anerkennung gelangen und sich die subjective Willkür unter die Gesetze beuge, zu deren Uebertretung auch nicht der geringste sprachliche, ästhetische oder intellectuelle Grund angeführt werden kann. Und selbst in solchen Dingen sieht es in der deutschen Sprach- und Schreibpraxis wahrhaft kläglich aus. Es ist als ob der Deutsche, der alle möglichen fremden Sprachen erforscht und sich ihren Gesetzen mit der peinlichsten Genauigkeit unterwirft, darin seine ganze Energie erschöpfte und nicht mehr Kraft genug besäße, seine Muttersprache auch nur mit annähernder Rücksicht zu behandeln*). Wahrhaft bedauernswerth ist der Deutsch lernende Ausländer. Noch heute verdienen Gottsched's Worte die ernsteste Beachtung: „Die Ausländer fangen

*) Sagt Göthe mit Recht, daß, wer keine fremde Sprache könne, nichts von seiner eigenen wisse, so haben auch übermäßige polyglottische Bestrebungen ihre Gefahren für die Muttersprache. Die Nachtheile der Polyglottie werden nirgends mit größerer Anschaulichkeit und tieferer psychologischer Begründung dargestellt, als in den Letters of Lady Mary Wortley Montague (Pera, March 16, O. S. 1717. To Lady Rich.)

schon häufig an, unsere Sprache zu lernen. Hier müssen wir uns alle gemeinschaftlich bestreben, ihnen diese Mühe zu erleichtern, und ihnen das Vorurtheil zu benehmen, als ob unsere Sprache sich unmöglich in Regeln bringen ließe. Wie viel uns dieses Geständniß, auch wider den klaren Augenschein, bisher geschadet habe, das hat leider! die Erfahrung gelehret: und ist es endlich nicht einmal Zeit, daß wir aufhören, die Fremden von Erlernung unserer Muttersprache abzuschrecken?" Gottsched's deutsche Sprachkunst, Vorrede zur ersten Auflage.

Nur ungern widerstehen wir der Versuchung, hier einige Wahrnehmungen über solche Verunstaltungen der deutschen Sprache beizufügen; wir möchten aber fast behaupten, daß kein Gallicismus oder Anglicismus der deutschen Sprache mehr Schaden zufügt, als z. B. die neuerdings immer mehr überhandnehmende und den richtigen Gebrauch fast schon überwuchernde Anwendung von wie statt als nach einem Comparativ zufügt. Solche Abscheulichkeiten tasten das eigentliche Lebensmark der Sprache an.

Doch wollen wir für jede Bemühung, den Augiasstall der Sprachmißbräuche im Deutschen zu reinigen, dankbar sein und endlich die Specialitäten der Brandstäter'schen Untersuchung etwas näher in Augenschein nehmen. Da schwerlich eine Lehrerbibliothek das Buch selbst sich entgehen lassen wird, so wollen wir uns hier im Wesentlichen darauf beschränken, einige derjenigen Beobachtungen zu besprechen, mit denen wir nicht völlig übereinstimmen.

Die Mehrzahl der pseudogermanischen Redensarten, die von Br. angeführt werden, trägt den gallischen Typus allerdings deutlich und unverkennbar an der Stirn; und es ist in der That wunderbar, was man in dieser Beziehung zu lesen bekommt. Uebersetzungen aus dem Französischen und nachweisbare anhaltende Beschäftigung sind natürlich eine recht ergiebige Quelle solcher Versehen. Von den für den Augenblick gemachten flüchtigen Reproductionen der Tagesliteratur können wir hier füglich absehen. Oft liegt solchen Mißgriffen wirkliches Nichtverstehen des Gedankens zu Grunde; das richtige Verständniß würde dann meistens leicht einen passenden deutschen Ausdruck geliefert haben. Dagegen überrascht es in der That, wenn man von einem so gewandten Stilisten, wie Karl Vogt unstreitig ist, folgenden Satz lies't: „So zogen wir denn im Jahre 1830 aus, um auf dem Unter-Aargletscher bei der Grimsel einen längeren Aufenthalt zu machen." (Agassiz;

Feuilleton der Frankfurter Zeitung.) Der lange Aufenthalt Karl Vogts in der französischen Schweiz erklärt solche Wendungen, von denen er sich sonst ziemlich frei hält, zur Genüge. — Weltreisende werden gar leicht sprachliche Kosmopoliten, und so lasen wir neulich von Gerhard Rohlfs einen recht ausgetragenen Gallicismus: „Einschalten muß ich hier, daß ich jetzt um 5 Uhr Abends bei offenem Fenster sitze und, ohne kalt zu haben, schreiben kann." (Tagebuchblätter; Brindisi, 22. November 1873.) Dieser stramme Gallicismus streitet mit einem bald darauf folgenden Anglicismus um die Palme: „Gestern Nachmittag in Brindisi, als ich meinen Brief postirt hatte, zc." Diese anglo-französischen Zwillinge geben einen recht belehrenden Aufschluß über die Entstehungsweise und die ihre Geburt befördernden Umstände solcher Wechselbälge.

Kommen wir endlich zur Betrachtung des Einzelnen. Die phraseologischen Gallicismen sind in alphabetischer Ordnung aufgeführt. Bei Abgewinnen wäre es wünschenswerth gewesen, wenn sämmtliche die Bedeutung illustrirende Belegstellen vollständig gegeben wären. Das von Schiller angeführte: es Einem abgewinnen kann wohl schon des doppelten Objekts wegen nicht so ohne Weiteres mit l'emporter identificirt werden. Mindestens mußte die Originalstelle herbeigeschafft werden, die Schiller vielleicht allzu treu übersetzt hat. Zur wirklichen Entscheidung der hier aufgeworfenen Frage reichen die Beweisstücke nicht aus.

Gegen den Gebrauch von Antreten in: Da tritt ein braun Bohemerweib mich an — dürfte schwerlich etwas einzuwenden sein; im Gegentheil finden wir die Construction kräftig, originell und der poetischen Sprache durchaus angemessen; nicht minder als im Tell: Rasch tritt der Tod den Menschen an.

Armer im liebkosenden Sinne wird wohl im Französischen nicht völlig ohne Berücksichtigung der Grundbedeutung angewendet: warum soll eine Verschmelzung beider Bedeutungen nicht auch im Deutschen oft statthaft sein? Ob die citirten Stellen wirklich den Gebrauch von „arm" ausschließen, oder zum Gallicismus stempeln, könnte nur der Zusammenhang lehren.

Gegen ausgesprochen, statt: klar, zweifellos, entschieden — kann wohl im Ernste nichts eingewendet werden. Gefällt uns auch der Gebrauch dieses Wortes in allen angeführten Stellen nicht gleich gut, so beleidigt er unser Sprachgefühl keineswegs und beansprucht in

der oben aufgestellten synonymischen Reihe eine eigenthümliche Schattirung, nämlich die des geäußerten Urtheils, eines Denk- und Willens-Actes.

Sich aussetzen im prägnanten Sinne, ohne Dativ, kann man sich, besonders in dichterischer Sprache noch gefallen lassen; mit ergänzendem Infinitiv aber und ohne demonstrative Wendung, die freilich nicht gut zu formuliren wäre, oder ohne die Ergänzung der Gefahr ist die Construction allerdings undeutsch.

Diese Art der Gallicismen, daß nämlich ein bloßer Infinitiv mit zu von einem Verbum abhängt, welches nothwendig eine demonstrative Wendung zur Verbindung verlangt, sind in Schillers historischen Schriften ziemlich häufig.

Was an der Uebersetzung: Du siehst mich in dem äußersten Erstaunen (Ma surprise est extrême; Phèdre, II, b) auszusetzen sein soll, ist unerfindlich.

Begegnen als unpersönliches und subjectives Verb kommt neuerdings stark in Aufnahme; es klingt etwas affectirt, doch kann man es sich gefallen lassen; der Dativ einer unbestimmten Person läßt sich leicht hinzudenken. Daß gerade das französische arriver diesen Gebrauch veranlaßt habe, wird kaum nachzuweisen sein.

Jemanden besorgen ist ein ganz volksthümlicher und durchaus unanfechtbarer Ausdruck. Fiel dem Verfasser nicht der Gang nach dem Eisenhammer ein?

„Der ist besorgt und aufgehoben,
Der Graf wird seine Diener loben."

Das französische soigner dürfte hier in der That ganz unschuldig sein. Als einen ziemlich sichren Beweis dafür möchten wir darauf aufmerksam machen, daß das deutsche besorgen sehr häufig in ironischer, scherzhafter Bedeutung angewendet wird. Fremde Eindringlinge erfreuen sich eines solchen freien Gebrauchs nie. Nur das wirklich Volksthümliche dient in so ausgedehnter Weise zu Scherzreden.

Wollte man es braucht, impers. und mit Accusativobject, aus der Sprache verbannen, so würde man sie unbedingt schädigen. Auffallender Weise ist die bei Schiller so äußerst beliebte Construction mit dem Genitiv nicht erwähnt. Erst die vollständige Wortgeschichte könnte die Entscheidung geben, ob hier wirklich ein Gallicismus vorliegt. Wir möchten es bezweifeln.

Wie die außerordentlich concinnen Stellen, die Schiller und

Göthe mit dieser Construction aufweisen, anders ausgedrückt werden sollten, können wir uns nicht vorstellen: z. B.

Um Guts zu thun, brauchts keiner Ueberlegung.

Iphigenie, V, 4.

Mir denkt ist eine süddeutsche Redensart, wie sich deren bei Schiller und Göthe viele nachweisen lassen. Bei Lessing (Nathan II, 2) ist der Gallicismus il m'en souvient allerdings wohl unverkennbar:

„Mich denkt des Ausdrucks noch recht wohl, deß einst
Du selber Dich von ihm bedientest".

Ueberhaupt bietet Lessing eine außerordentlich reichhaltige Blumenlese wirklicher Gallicismen, wie kaum ein zweiter gleichzeitiger oder späterer Schriftsteller.

Eintreten in, bei geistigen Dingen, ist doch wohl eine zu einfache Metapher, als daß man nöthig hätte, sie auf französische Vorbilder zurückzuführen. Aehnliche und in der Natur der Begriffe begründete Anschauungen bringen in den verschiedenen Sprachen sehr viele gleichartige Erscheinungen hervor, die Anlaß zu höchst auffälligen Parallelen bieten Bei der großen Freiheit, die im Deutschen herrscht, kann man kaum eine Seite irgend eines Schriftstellers lesen, ohne daß man an diese oder jene fremdsprachliche Analogie erinnert wird.*) Als Gallicismen, Anglicismen u. dgl. können aber nur solche Wendungen gelten, die nachweisbar der fremden Sprache entlehnt sind und dabei dem deutschen Sprachgenius Gewalt anthun. So haben wir bei Schiller z. B. in Wallenstein's Tod III, 10:

Ich bin noch immer reich an Freunden; bin ich nicht?

eine ausgeprägt englische Wendung, ohne daß wir berechtigt sind, sie für einen Anglicismus zu halten. Ein solcher würde sie erst, wenn sie zugleich undeutsch wäre.

Der Gallicismus einzig (wie in le seul père) ist ziemlich häufig, z. B. bei Lessing: der einzige Aristoteles. Erträglich und vielleicht sogar statthaft könnte er noch bei Eigennamen sein, da der Natur der Sache nach hierbei nicht an eine Individualisirung in derselben Gattung, die ja wenigstens für gewöhnlich nicht möglich ist, sondern ohne Schwierigkeit an eine Vereinzelung des Individuums gegenüber

*) Ja man darf kühn behaupten: man kann selten eine Seite irgend eines Schriftstellers in irgend einer Sprache lesen, ohne auf irgend ein mehr oder weniger auffälliges Sprachdetail zu stoßen, das Stoff zum Nachdenken und zur Berichtigung der Sprachkenntniß und des Sprachgefühls bietet, oder unsere Kritik herausfordert.

andern gedacht wird. Der einzige Aristoteles = Aristoteles als der Einzige. So gebraucht, könnte diese Wendung im höheren rhetorischen und poetischen Stile ganz verwendbar sein. Es mag hier noch ein Beispiel aus Gottsched Platz finden: „Doch könnte man zuweilen auch sagen: Die Spanier, Franzosen und Wälschen sind verdorbene Lateiner: nur die einzigen Deutschen reden eine eigene Sprache.“ Deutsche Sprachkunst.

In den übrigen auf Seite 77 angeführten Ausdrücken vermögen wir Gallicismen nicht anzuerkennen; die beigebrachten französischen Analogieen sind nicht hinreichend, um die Unangemessenheit des deutschen Ausdrucks zu motiviren.

Dieselbe Bemerkung müßten wir auch weiterhin noch mehrfach wiederholen. So nöthigt nichts (p. 78), ergreifen durchaus mit embrasser zusammenzustellen. Wir müssen uns hier jedoch auf Einzelnes beschränken und es Jedem überlassen, in wie weit er der Anschauung des Herrn Verfassers folgen will. Es ist ja mit der Sprache gerade wie mit allen übrigen Geistes- und Herzensangelegenheiten: Jeder hat oder bildet sich eine bestimmte Anschauung nach Maßgabe seines Sprachgefühls, seiner sprachlichen Sympathieen und Antipathieen; denn letztere spielen in diesen Fragen eine sehr große Rolle, wie Jeder, der Sinn für sprachliche Beobachtung besitzt, bezeugen wird. Das Sprachgefühl des Verfassers ist ein sehr feines, doch neigt es etwas zum Rigorismus.

Sich erkennen (se reconnaître) in dem Sinne von: sich orientiren, sich zurechtfinden — ist weiter nichts als eine Uebertragung der Richtung einer Thätigkeit auf das thätige Subject, die auch sonst noch vorkommt, z. B. in se plaire quelque part und ebenso im Deutschen: Ich gefalle mir hier ganz gut.

Ist es erlaubt, so zerstreut zu sein? wird schwerlich Jemand für einen Gallicismus halten. Es liegt hier einfach die witzige Anschauung zu Grunde, daß man Fehlern oder Schwächen, die sich innerhalb gewisser bescheidenen Gränzen halten, eine gewisse Nachsicht gewährt, die aber aufhört, wenn jene Fehler oder Schwächen ausarten. Spricht man doch sogar von einer polizeiwidrigen Dummheit.

Eroberung mit über zu construiren ist jedenfalls ein Gallicismus. Ueberhaupt wird gerade diese Präposition in Süddeutschland, besonders im österreichischen Kanzleistil, ganz auffallend nach französischer Weise gebraucht, z. B. in über Ersuchen, Ansuchen, statt: auf Ersuchen,

auf Ansuchen. Obwohl wir den französischen Einfluß auch hier nicht nachzuweisen vermögen, so ist bei andern Präpositionen diese Einwirkung ganz unverkennbar, und der Unfug im Mißbrauch der Präpositionen nach französischem Vorbilde hat in der That bereits ganz colossale Dimensionen angenommen, so daß gegen manche solche Dinge jetzt schon gar nicht mehr anzukämpfen ist. Wir erinnern an das beliebte: in der Straße (dans la rue), wobei wir uns nicht versagen können, eine uns ganz aus der Seele gesprochene Expectoration Holtei's beizufügen, der wir um so mehr Gewicht beilegen, als solche Aeußerungen über sprachliche Dinge aus nicht fachmännischen Kreisen Zeugniß von dem im Kreise der Gebildeten hie und da lebenden Interesse an solchen Fragen ablegen, während der Sprachfreund nur zu sehr Ursache zu haben glaubt, an dem Vorhandensein eines einigermaßen entwickelten Sprachbewußtseins in weiteren Kreisen zu zweifeln, trotzdem daß die Grundlage unserer Schulbildung eine vorwiegend philologische ist.

„Uebrigens will ich auch ehrlich gestehen, daß mir der neubeliebte Titel „Straße" für eine doppelte Häuserreihe durchaus nicht in den Kopf geht. Ich find' ihn unbezeichnend. Der Wagen rollt (meinetwegen) auf dem Steinpflaster der Straße; aber der Herr so und so wohnt in der Gasse. In der Straße kann nur ein verirrter Regenwurm wohnen; auf der Straße nur ein Vagabund. Die Einwohner pflegen in den Häusern zu weilen, und Häuser bilden eine Gasse." Holtei, 40 Jahre.

Erstreben, auf Sächliches übertragen, darf man wohl für eine erlaubte Metapher ansehen.

Sich Etwas erwarten ist volksthümlich und selbst durch den Dativus ethicus zu rechtfertigen; in s'attendre à quelque chose ist das Reflexivum ja der Accusativ. Von einem Gallicismus kann hier also nicht die Rede sein.

Das ist mein Fall (c'est mon cas) kann nicht beanstandet werden; gerade diese Wendung gehört zu den im scherzhaften Sinne beliebtesten, für uns ein Hauptargument, daß sie wirklich deutsch ist.

Seiner Pflicht fehlen (manquer à son devoir) können wir nicht tadeln; es ist eine in der gehobenen Sprache durchaus zu billigende Metapher, die als solche gefühlt wird. Alle beigebrachten Beispiele gehören dem höheren Stile an. Wir zweifeln, daß Schiller an die französische Redensart gedacht hat. Der wesentliche Unterschied

zwischen dem deutschen und französischen Ausdruck liegt darin, daß ersterer nur eine rhetorische Rolle hat, der letztere aber der Sprache des gewöhnlichen Lebens angehört und das Bewußtsein der zu Grunde liegenden Metapher nicht voraussetzt. Die Stelle von v. Heyden kann für einen Gallizismus gelten, wenn sie, was aus dem Citat nicht hervorgeht, wirklich analog dem französischen manquer à quelqu'un in dem Sinne von manquer aux égards, au respect qu'on lui doit ist. Hierbei kann die Bemerkung nicht unterdrückt werden, daß es die Pflicht des Grammatikers ist, jede Beweisstelle so weit zu citiren, daß der Leser das vollständige Material vor sich hat, um den in Frage stehenden Punkt selbstständig beurtheilen zu können.

Um nicht zu weitläufig zu werden, können wir die Artikel, die uns von dem Vorhandensein von Gallicismen nicht zu überzeugen vermochten, oder denen wir nur theilweise beistimmen können, nicht erschöpfend besprechen. Ihre Zahl ist nicht gering. Wir beschränken uns, wie gesagt, auf einige einzelne Bemerkungen.

Es hat (il y a) ist, wie richtig bemerkt, ein schlesischer Provinzialismus; zum Gallicismus fehlt hier noch das dem y entsprechende. Ein Gallicismus würde etwa sein: Da h'at's, ohne daß dieses da auf einem genannten Ort ginge. Im Elsaß, in Deutsch-Lothringen und in der Schweiz kommen viele Gallicismen vor; wie aber sollte Schlesien zu einem solchen gekommen sein?

Ganz sonderbar und räthselhaft ist: Dralle, Uebers. von V. Hugo's Rhein I, 56: Der Vogel schläft, man hat gut um ihn toben, die Weiber zanken (Infin.?), die Kinder schreien, . . . Der kleine Haufe Federn zuckt nicht.

Es wäre von Interesse, die Originalstelle zu dieser Uebersetzung zu haben; der Verfasser hätte sie sich unbedingt verschaffen sollen. Uns ist sie nicht zur Hand. Doch, ohne die Stelle stilistisch gut zu finden, können wir eine besondere Schwierigkeit darin nicht entdecken. „Die Weiber zanken, die Kinder schreien" sind einfache, schlichte Aussagesätze, die durch den vorhergehenden Gallicismus einen gewissen adversativen oder concessiven Beigeschmack erhalten: Die Weiber mögen zanken, die Kinder schreien, wie sie wollen. —

Seite 93: Darauf halten (y tenir) statt Werth darauf legen. Dieser Gallicismus ist in Zeitungen heutzulage sehr verbreitet. Je tiens à wird fast immer mit: Ich halte darauf, statt mit: Es liegt mir daran — übersetzt. Ueberhaupt kann kühn behauptet werden, daß

die Leistungen unserer Uebersetzer denen der Franzosen, was Mißverständnisse anbetrifft, wenig oder gar nichts nachgeben. Wir haben eine ganz artige Mustersammlung solcher Schnitzer. In dem von Brandstäter citirten Beispiel: Herr Börsch hielt darauf, der Kommission wissen zu lassen . . . ist, nebenbei bemerkt, noch ein zweiter Gallicismus vorhanden, der Dativ der Kommission. Oder wollen wir diesen Fehler lieber als der Volkssprache angehörig betrachten? Diese nämlich kennt den Acc. mit dem Inf. nach lassen durchaus nicht, und man kann den Dativ auch recht oft gedruckt lesen, noch öfter, selbst von Gebildeten, hören. Offenbar verschmelzen die beiden Begriffe „wissen lassen" im Geiste sofort zu dem einfachen Begriffe „mittheilen", und dies mag wohl auch die Erklärung des französischen Sprachgebrauchs sein. Hier, wie so oft, construirt das Volk *κατὰ σύνεσιν*; die grammatische Theorie ist dem Volksgeist durchaus unfaßbar. Wie es scheint, ist in keiner lebenden Sprache die Kluft zwischen dem volksthümlichen Sprachgebrauch und der Büchersprache größer, als im Deutschen.

Wiederholt muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß der Verfasser erlaubte und jedenfalls ganz spontan angewandte Metaphern für Gallicismen hält; so soll heruntersteigen in dem Satze: Wilhelm steigt zu einer freiwilligen Armuth herunter — ein Gall. sein.

Vielleicht dient diese Untersuchung zur genaueren Feststellung des Begriffs: Gallicismus. Wenn irgendwo, so gilt von der sprachlichen Form das Wort:

„Es ist der Geist, der sich den Körper baut."

Diese Zeugungskraft darf man dem Schriftsteller nicht versagen, am wenigsten dem Poeten.

Halten wir dagegen folgende stilistische Leistungen: „— als nämlich die englische Regierung der zu Brüssel angezeigt hat, daß sie sich für unsere Neutralität stark mache, vorausgesetzt, daß man nichts dulde, was die Neutralität compromittiren könnte, — —"
(Schles. Zeitung, 1871, 12. April)

und fragen wir uns, ob wir hier einen Gallicismus haben, so müssen wir sein Vorhandensein ebenfalls leugnen, obwohl dem Uebersetzer offenbar die Wendung se faire fort, sich verbürgen, sich anheischig machen — vorgelegen hat.

Obwohl sich stark machen in dem geforderten Sinne von se faire fort (verbürgen) durchaus nicht gesagt werden kann, fehlt ein

wesentliches Moment, nämlich der bewußte Gebrauch im französischen Sinne. Es ist wohl anzunehmen, daß der Uebersetzer die betreffende Redensart gar nicht gekannt hat, sondern an ein sich stark machen, an Rüstungen u. dgl. gedacht hat.

Zu einem Gallicismus gehören zwei Momente:
1) die undeutsche Anwendung einer französischen Redensart, die
2) den Sinn der originalen Redensart haben soll.

Es ist also nachzuweisen: die Unangemessenheit des deutschen Ausdrucks, das Vorhandensein der genau entsprechenden französischen Redensart und die unverkennbar beabsichtigte Gleichheit der Bedeutung.

Folgendes ist ein wirklicher Gallicismus: Der ehrenwerthe Repräsentant von Algerien muß wissen, daß die Maßregeln nicht genommen werden müssen, sondern daß sie genommen sind. Schles. Zeitung, 20. April 1871.

Die sehr häufig vorkommende Uebersetzung von Magistrat mit Magistratsperson statt mit Richter ist kein Gall., es ist ein Irrthum. — —

In mit der bloßen Jahreszahl zu setzen ist im kaufmännischen Stile sehr gebräuchlich und mag darin wohl passiren. In der Wiederbelebung einer andern recht prägnanten Präposition — um dies beiläufig zu erwähnen, — hat der kaufmännische Stil einen guten Treffer gehabt; wir meinen die Präposition ab, die aus der Büchersprache so gut wie verschwunden ist. Sie ist uns nur einmal vorgekommen, und zwar bei Hebel: „Wenn ich wiederkomme, so will ich Euch eine heilige Muschel mitbringen, ab dem Meeresstrand von Ascalon, oder ein Rose von Jericho." (Der schlaue Pilgrim.)

Sich in einer Sache loben, se louer de q. ch., ist jedenfalls als Gallicismus zu betrachten; in demselben Sinne hat Schiller: „und er hatte Ursache, sich im westphälischen Frieden der schwedischen Freundschaft zu rühmen." (Dreißigjähriger Krieg.)

Daß Prinz von Schiller vielfach für Fürst genommen wird, ist wohl weniger ein Gallicismus, als ein Beispiel des Gebrauchs vieler jetzt nicht mehr üblicher Fremdwörter; so liebt er z. B. Progressen.

Und zur Anfügung einer steigernden Weiterführung oder Anfügung eines Begriffs oder Gedankens kann schwerlich getadelt werden.

Die Griechen fürchte ich, und doppelt, wenn sie schenken

wird Niemand anfechten wollen.

Was bei unleidlich bemerkt ist, paßt auf sehr viele andere Begriffswörter. Es ist unglaublich, wie sehr sich viele derselben im Laufe der Zeit hinsichtlich ihrer Bedeutung verändert haben. Einzelnheiten solcher Art lassen sich zu Tausenden aus den Schriften unserer klassischen Periode sammeln. Auch Provinzialismen geben hier eine reiche Ausbeute. So wird im schlesischen Dialect mühsam nicht von dem, was Mühe verursacht, sondern von einem Menschen, der sich Mühe giebt, angewendet.

Außerdem ist ein Punkt nicht zu übersehen: Das Geschick und die Gewandtheit, mit der große Schriftsteller ihre Sprache handhaben, zu beobachten, ist einer der höchsten Genüsse, die sich der menschliche Geist verschaffen kann*), und es ist ja einleuchtend, daß die Lectüre guter Schriften die wirksamste Unterweisung im Stil bildet. Dabei darf man aber nicht vergessen, das auch die besten Schriftsteller sich den allgemeinen Gesetzen der Menschennatur nicht entziehen können; sehr häufig kommt es daher vor, daß auch dem guten Schriftsteller die Proprietät des Ausdrucks fehlt. Es ist eine sehr richtige Bemerkung von Paul-Louis Courier: — Car, comme savent assez ceux qui se mêlent un peu de parler ou d'écrire, rien n'est si rare que l'expression juste: on dit presque toujours plus ou moins qu'on ne veut dire; — — — und:

Il m'est rarement arrivé, dans ma vie, de lire une page dont je fusse satisfait, bien moins encore d'écrire sans faute.

Man hüte sich also, jeder Einzelnheit ein zu großes Gewicht beizulegen. Es ist nicht möglich, einen allgemeinen Sprachkanon, noch weniger, eine erschöpfende Casuistik aufzustellen; ganz außerhalb aller Berechnung aber liegt es, zu bestimmen, wie weit der Schriftsteller seinem eigenen bessern Wissen und Können — wir meinen natürlich nur in sprachlicher Beziehung — untreu geworden, oder hinter ihm zurückgeblieben ist. In der That, die Sprachwissenschaft und die Sprachkunst ist reich an den schärfsten Antinomien.

Doch wird es Zeit, zum dritten Theile des Buches überzugehen, der die Ueberschrift trägt: Syntaktisches in Betreff der Satzverbindung. (Syntaktische Gallicismen.)

Diese Partie ist naturgemäß noch anregender, als die von den

*) D'Israeli Miscellanies of Literature, II. On Reading. There is something in exquisite composition which ordinary readers can never understand.

phraseologischen Gallicismen handelnde. Freilich hat auch hier die bloße Analogie zwischen einem deutschen Fehler und einem französischen Sprachgebrauch den Verfasser oft verführt, Gallicismen zu finden, wo wir nur Sprachwidrigkeiten zu sehen vermögen.

Der Gebrauch männlicher Wörter von weiblichen Personen, wo weibliche Formen nicht existiren, ist wohl selbstverständlich. Es verdient übrigens bemerkt zu werden, daß die französische Sprache in der Bildung weiblicher Substantive von männlichen heutzutage ihre bisherige Zurückhaltung aufzugeben anfängt, und dies ist natürlich, da der Lauf der Welt es mit sich bringt, daß das weibliche Geschlecht sich nach und nach Wirkungskreise erobert, die bisher dem männlichen vorbehalten waren. Es ist eine der interessantesten Beobachtungen, zu sehen, wie der gewaltige Strom der Dinge seinen Einfluß auf die Sprache äußert. Wenn uns auch Sophistin auffallen würde, so kann uns Telegraphistin, Postagentin u. dgl. nicht verwundern. Wie alt ist unser deutsches Theater? — Erst die neuere Zeit brauchte die Bildung Gästin zu wagen, die wir übrigens nicht schön finden.

Was über die Apposition gesagt wird, ist sehr beherzigenswerth. Der Verfasser stellt ein reichhaltiges Sündenregister von Verstößen gegen die anerkannten Regeln der deutschen Apposition auf. Doch können diese oft recht groben Fehler um so weniger auf Rechnung des Französischen gestellt werden, als beim französischen Substantiv überhaupt gar nicht von Casus gesprochen werden kann und Jeder, der die französische Sprache wirklich auf sich einwirken läßt, diese nur dem Elementarunterrichte angepaßte Anschauungsweise längst überwunden haben muß. Außerdem darf man nicht übersehen, daß nicht jede appositionelle Anfügung auch wirklich eine Apposition im engeren Sinne ist und daher unbedingt dem Rectionsverhältnisse des näher bestimmten Substantivs zu folgen hätte. Viele, besonders längere und ganz am Ende des Satzes stehende Zusätze dieser Art sind in Wirklichkeit abgekürzte Beifügesätze. Die wahre Apposition ist durchaus didactischer Tendenz und hat eine retrospective, zurückgehende Richtung; wo aber eine weiterführende, zusätzliche, neue, descriptive Anfügung gegeben wird, da steht es dem Schriftsteller frei, sie als abgekürzten Attributivsatz zu behandeln. In solchem Falle richten sich auch die gegenwärtigen französischen Schriftsteller durchaus nicht nach den bekannten Regeln über die Behandlung der französischen Apposition. Weit entfernt also, in Grimm's (Unüb. M. III, 23)

Es wurde englisch gesprochen von jungen Mädchen, — schlanker, kräftiger Anwuchs, der sich in ihrer Nähe niederließ — eine geringere Härte zu finden, würde uns der Dativ im Beisatz als eine unerträgliche Pedanterie, ein geradezu fehlerhafter Analogismus erscheinen. — So eben kommt uns ein ganz ähnliches Beispiel zu Gesicht, das wir hier beifügen wollen: „Dies und ein sehr unglückliches Abiturientenexamen im J. 1837, bei welchem die nicht dem Collegium angehörenden Mitglieder den Ausschlag gegeben hatten, mögen ihn wohl bestimmt haben, dem Ministerium zugleich mit seiner Programmabhandlung einen Aufsatz: „Bemerkungen über mehrere ungünstige Bedingungen der städtischen Gymnasien der kleinen Städte" einzureichen, ein Aufsatz, den das Ministerium dem Provinzial-Schulcollegium zur Berichterstattung übersandte, — — —." Zeitschrift für das Gymn.-Wesen. 1873, 588. — Gerade die Wiederaufnahme desselben Substantivs, sollte man meinen, müßte hier die Congruenz um so gebieterischer fordern, und doch sträubt sich das Sprachgefühl dagegen. Letzterem bleibt es in vielen Fällen überlassen, zu bestimmen, welches specielle grammatische Verhältniß, wenn unter mehreren die Wahl frei steht, angenommen werden soll.

Der Verfasser hat bei der Besprechung der deutschen Apposition, wie es scheint, die Beschränkung, die ihm seine selbst gestellte Aufgabe auflegte, aus den Augen verloren. Wir wollen darob nicht mit ihm rechten, sondern ihm für die vielfachen Anregungen aufrichtig dankbar sein und nur wünschen, daß seine geistreiche Arbeit dazu beitragen möge, den Sinn für Sprachrichtigkeit im Deutschen etwas mehr zu beleben und die traurige Erscheinung seltner zu machen, daß der Deutsche sich jeden Fehler gegen seine Muttersprache eher verzeiht, als den geringsten lapsus calami oder linguae im Lateinischen oder irgend einer andern fremden Sprache. — Es wäre wirklich an der Zeit, daß die Lehre von den appositionellen Verhältnissen im Deutschen, die noch sehr im Argen liegt, endlich geregelt und allgemein zur Geltung gebracht würde.

Zu Seite 131 glauben wir die Bemerkung machen zu müssen, daß ein objectiver Genitiv allein zu rechtfertigen ist, wenn ein transitives Verbum zu Grunde liegt. Es ist durchaus falsch, von einer Beiwohnung der Festlichkeit zu sprechen, wie man selbst in officiellen Berichten lesen kann. In einem der letzten Sitzungsberichte des Abgeordnetenhauses ist die Rede von „Rückzahlungen auf die zur Abhülfe des Nothstandes in Ostpreußen gewährten Darlehne"

(45. Sitzung des Abgeordnetenhauses, 6. Februar 1874). In jeder Sprache sind der gegenseitigen Substituirung grammatischer Verhältnisse bestimmte Schranken gesetzt, die nach dem verschiedenen Sprachgeist recht verschieden sein können, aber doch auch manche recht auffallende Aehnlichkeiten bieten. So dürfte es schwerlich eine Sprache geben, in der ein objectiver Genitiv (oder dessen Aequivalent) nicht auf einem transitiven Verbal-Verhältnisse beruhte. Werden solche Schranken nicht respectirt, so lockert sich vielfach auch die nothwendige und conventionelle Beziehung zwischen Form und Inhalt. Und wir sind durchaus nicht der Meinung Lessings, der solche Fragen „Kleinigkeiten, die in der Welt nicht kleiner sein können", nennt und der subjectiven Willkür oft allzu starke Concessionen macht. Bei der schauderhaften Anarchie, die im deutschen Sprachgebrauche herrscht, kostet es wirklich Anstrengung, das Sprachgefühl vor Abstumpfung zu bewahren, und es mag Manchem nicht einleuchten, wenn uns sogar der Genitiv in „die Entdeckung Amerikas, Magdeburgs Zerstörung," nicht gefallen will, während wir natürlich gegen „Magdeburgs Schicksal, Magdeburgs Asche" nichts einzuwenden haben. Der starke Genitiv von sächlichen Eigennamen sollte, wie uns dünkt, nur im possessiven Sinne gebraucht werden.

Der Abschnitt B beschäftigt sich mit der Wortstellung und giebt eine Reihe sehr feiner und werthvoller Bemerkungen.

Die Satz-Construction in den verschiedenen Sprachen ist nothwendig abhängig von den formalen Mitteln, welche ihnen zu Gebote stehen. Dies ist einleuchtend. Jeder unbefangene Beobachter wird einräumen, daß der deutsche Stil in der richtigen Anpassung seiner Sprachmittel auf den Satzbau von der französischen Sprache sehr viel lernen kann.

Mit ganz ungerechtfertigten Inversionen wird im Deutschen ein arger Mißbrauch getrieben; doch möchten wir das Streben einiger Schriftsteller, den Satzbau schlichter, naturgemäßer zu gestalten, nicht gerade als Gallicismus bezeichnen. Wo in einer von der gewöhnlichen Constructionsweise abweichenden Art das Regierte hinter das Regierende gestellt wird, ist entweder ein rhetorischer Effect beabsichtigt, oder es wirkt die Genesis des Gedankens unmittelbar auf die Formgestaltung des Satzes. Letzteres ist besonders wahrnehmbar bei improvisirten Reden, und unsere Landtagsverhandlungen sind in dieser Beziehung besonders belehrend. So liebt, wenn wir nicht irren, unser

Justizminister diese Ausdrucksweise sehr. Um in durchaus buchmäßiger Weise frei zu reden, wüßte der deutsche Redner schon beim ersten Worte den Satz auch seiner Form nach bereits im Geiste fertig haben — eine Zumuthung, die das Unmögliche fordert. Daher die zahlreichen Annäherungen an die französische Constructionsweise, wo der einfache Fluß einer Improvisation sich ergießt oder auch die leidenschaftliche Erregung die construirende Berechnung ausschließt.

Hiervon unterscheiden wir wesentlich die gesuchte Naivetät, wie sie sich in Freytags Ahnen darstellt. Wir vermögen einem solchen Stil keinen Geschmack abzugewinnen.

Die Voranstellung des Accusativs ist im Deutschen als entschiedener Fehler zu betrachten, wenn er dem Nominativ der Form nach gleich ist und mit dem eben so beschaffenen nachstehenden Subjecte zugleich im Numerus übereinstimmt. Die Nichtbeachtung dieser Regel giebt oft zu den größten Lächerlichkeiten und zur völligen Unverständlichkeit des Gedankens Anlaß. Dem Seite 136 in der Anmerkung gegebenen Beispiele könnten wir eine ganze Reihe anderer beifügen; wir begnügen uns mit folgenden:

Der Kriegsminister hat den General-Commandos in Uebereinstimmung mit seinen Erklärungen im Abgeordnetenhause auf die Richter'sche Interpellation unterm 15. v. Mts. folgende Verfügung zugehen lassen:

Das königliche General-Commando benachrichtigt das Kriegsministerium ergebenst, daß nach den, dem kaiserlichen Botschafter in Paris zugegangenen Mittheilungen des französischen Ministeriums sorgfältige Nachforschungen bezüglich der in Algerien etwa noch zurückgehaltenen deutschen Soldaten wiederholt angestellt und auf sämmtliche Provinzen, Plätze und Gefängnisse des Landes erstreckt worden sind. Das königliche General-Commando ersucht das Kriegsministerium hierdurch ergebenst zur Vermeidung durchaus erfolgloser Anträge den unterstellten Truppentheilen aller Waffen von dem Sachverhalt gefälligst Kenntniß geben zu wollen.

Die in der Matrikel-Angelegenheit gegen den Proßnitzer Pfarrer Nowak wegen Mißbrauchs der Amtsgewalt und gegen den Erzbischof von Olmütz wegen Mitschuld eingeleitete Untersuchung hat wegen der Wichtigkeit des Falles das Kreisgericht Olmütz an sich gezogen und damit den Landesgerichtsrath Schütz betraut.

Die 4 Wandflächen des Mittelpavillons zwischen den Kreuzarmen zieren die Holzproducte seiner Länder.

Die Piscina (Ausguß) hinter dem Hauptaltar hat ihr Versteck gerettet.

Diese einfache Fabel überwuchert eine reiche Fülle von Episoden und Nebenfiguren, in denen ꝛc.

Die Zipfel des Leichentuches trugen die Marschälle Mac Mahon und Canrobert, General Ladmirault (Gouverneur von Paris) und der Admiral Larriac.

Aber die Freude störte die nicht eingeladene Eris, die Göttin der Zwietracht.

Selbst eine grammatisch richtige Inversion kann stilistisch recht widerwärtig sein, wenn der Nachdruck sie nicht rechtfertigt:

Gerade als die verfolgenden Indianer ihm auf der Ferse waren, warf er sich in ein Weidengebüsch, wo er sie erwartete. Einen Kreis um ihn schlossen die blutdürstenden, wüthig schreienden Teufel, die mindestens dreißig Mann zählten.

Blätter für lit. Unterh. 1873, Nr. 23. 353. Reisen und Abenteuer im Apachenlande. Deutsch von H. Hertz.

Diese unglückliche Inversionsmanie erschwert nicht nur vielfach das Verständniß, sondern verführt auch bisweilen zu grammatischen Irrthümern, wie folgendes Beispiel zeigen mag:

Das Frohnleichnamsfest wurde heute in hiesiger Domkirche in altherkömmlicher Weise feierlichst begangen, wozu sich ein großes Publikum eingefunden hatte, welches die weiten Kirchenräume kaum zu fassen vermochte.

Man wende nicht ein, daß der Zusammenhang leicht das richtige Verständniß vermittele; dies ist keineswegs überall der Fall, und selbst wo dies zutrifft, hat der Schriftsteller die Pflicht, die Sprachform dem Gedanken möglichst anzupassen.*)

---

*) Hierbei wollen wir freilich nicht verschweigen, daß neuerdings derartige Inversionen im französischen Fragesatze, wo sie gestattet sind, auffallend häufig werden.

Quelle apparition allait évoquer le signal de Jean des Falaises? (Les Gredins, par Fortuné du Boisgobey. Jean des Falaises. Paris 1872. S. 236), wo apparition Accusativ und le signal Subjekt ist. Vielleicht erklärt sich die besondere Häufigkeit solcher Inversionen in Fragen daraus, daß gerade in Fragen die Intention des Sprechenden am deutlichsten sein muß und über das logische und grammatische Verhältniß der einzelnen Satztheile am wenigsten ein

Besonders häufig sind fehlerhafte Inversionen im Relativsatze:

Ein Ball jener ungeheuren Größe, die das Volumen von acht Kugeln, deren jede die Entfernung des Mondes von der Erde zum Halbmesser hat, kaum erreicht, im höchsten Stadium der Gluth &c.

Die Sonne. Von Hermann J. Klein. Westermann's Monatshefte. November 1872.

Mit einer deutschen Inversion dürfen diejenigen französischen invertirten Relativsätze nicht wiedergegeben werden, in welchen der Accusativ des Relativsatzes dieselbe Zahl hat, wie das Subject, wenn zugleich die Form des deutschen Subjects und Nominativs gleich dem Accusativ ist.*)

Bei dem Seite 138 erwähnten Gebrauche, in der dichterischen Sprache das französische régime indirect mit de dem Substantiv, zu dem es gehört, oft ziemlich weit vorausgehen zu lassen, muß wiederholt bemerkt werden, daß hier von einem Genitiv im deutschen Sinne doch nicht wohl die Rede sein kann. In wie weit dieser französische Gebrauch auf ähnliche Erscheinungen im Deutschen eingewirkt habe, vermögen wir nicht zu constatiren.

Eher möchten wir noch die neuerdings häufiger vorkommende Abtrennung des attributiven Genitivs mit der im Französischen ziemlich gewöhnlichen gleichartigen Erscheinung zusammenstellen; von dichterischen Freiheiten dieser Art kann hier natürlich abgesehen werden.

Die auf der Wortstellung beruhenden Gallicismen geben dem Verfasser verhältnißmäßig wenig Veranlassung zu Bemerkungen. In der That könnte eine angemessene Einwirkung des Französischen auf die deutsche Construction unserm Stile nur zum Vortheil gereichen und hat diesen wohlthätigen Einfluß unverkennbar auf unsere besten Prosaisten ausgeübt. Die Nachtheile, die eine verkehrte Nachahmung der französischen Construction herbeigeführt hat, stehen in keinem Verhält-

---

Zweifel obzuwalten pflegt. Für die Beurtheilung des Sprachgenius ist es gewiß nicht uninteressant, daß obige Inversion, die im Erzählsatze durchaus unzulässig wäre, im Fragesatze erlaubt ist.

*) Zu den zahlreichen Vorurtheilen, die gegen den linguistischen und stilistischen Werth der französischen Sprache im Schwunge sind, gehört auch dieses, daß die deutsche Sprache unbedingt und in jeder Beziehung die französische durch die Inversionsfreiheit übertreffe. Es giebt aber französische Inversionen, die vom Deutschen nicht nachgeahmt werden könnten. Aussitôt se forme contre lui une coalition où entrent les Russes, les Saxons d'Auguste II. et les Danois. — Die französische Sprache besitzt eine zur Belebung der Construction völlig ausreichende Inversionsfreiheit und einen recht anerkennenswerthen Takt im Gebrauche derselben, der im Deutschen leider recht oft vermißt wird.

nisse zu den Vortheilen, die ein aufmerksames, kritisches Studium der wirklich trefflichen französischen Prosa gewährt. Jedenfalls können diese Muster unsrem Stile mehr nützen, als etwa die lateinische Prosa.

Es sei gestattet, über diesen Punkt zwei competente Sachkenner zu citiren:

Aber nicht blos bei diesen seichten Homileten, sondern selbst bei glücklichen Rednern muß man es oft beklagen, daß ihr Stil gleich von seiner zarten Jugend an sich nach dem Latein gebildet, daß der periodische Ceremonienzwang, der in Schulen von lateinischen zu deutschen Chrien steigt, noch manchmal bei den besten Gedanken durchblickt.
Cholevius, Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen. I, 401.

Durch diese Folgerichtigkeit der Entwickelung ist das Geschäft des französischen Schriftstellers sehr erleichtert: er lernt in der Schule französisch; wenn er nachher eigne Gedanken hat, so kann er sie auch ausdrücken. Wir können von uns nicht behaupten, daß wir in der Schule Deutsch lernen; im Gegentheil wird unsere natürliche Sprache durch ciceronianischen Bombast verdorben. So muß jeder Schriftsteller auch in Beziehung auf den Ausdruck erst mühsam seinen Weg suchen. Für Köpfe ersten Ranges ist das ein Segen, er hat die glücklichste Eigenart hervorgebracht; aber der Mittelschlag leidet darunter.
Julian Schmidt, Geschichte der franz. Lit. seit Ludwig XVI. I. 37. 2. Aufl.

Wir kommen zum dritten Theile der syntactischen Gallicismen, der in 9 Unterabtheilungen den Gebrauch der Redetheile, die Ellipsen, Pleonasmen, die Vertauschung zwischen Redetheilen und die Vermischung zweier Constructionen bespricht.

Nur Einzelnheiten sollen hier noch Erwähnung finden. Der dem französischen Theilungsartikel verwandte Gebrauch des partitiven Genitivs vorzugsweise bei transitiven Verben mag hie und da eine Nachahmung des Französischen sein; seine Berechtigung in der Poesie dürfte man aber wohl nicht anfechten. Merkwürdig bleibt jedenfalls, daß gerade Voß ihn am besten cultivirt, ein Dichter bei dem von französischem Einfluß schwerlich die Rede sein kann. Nirgends wird man zahlreichere Beispiele zu diesem Genitiv finden, als in Voß's Homerübersetzung.

Bei den Numeralien wird die Eigenthümlichkeit des Grimm'schen Verfahrens erwähnt, hinter die Ziffer des Monatsdatums keinen Punkt zur Andeutung der Ordnungszahl zu setzen. Es ist dies natürlich eine ganz unberechtigte Uebertragung eines im Französischen wohlberechtigten

Schreibgebrauchs auf das Deutsche, wohin es nicht paßt. Leider gestatten sich viele Gelehrte zum größten Schaden für die Consolidirung unseres Schriftgebrauchs solche ganz unbegründete und willkürliche Sonderbarkeiten. Noch sonderbarer erscheint es uns freilich, wenn eine gelehrte Zeitschrift sich in der Manier gefällt, zu schreiben: den 12n juni, am 31n mai. Wann werden wir endlich von solchen Abgeschmacktheiten und dem anarchischen Geiste, der sie dictirt, befreit werden!

Pronominalattractionen auf das Französische zurückzuführen (p. 175) ist nicht nöthig, da hier das Griechische viel auffälligere Beispiele bietet.

Das wahre Aequivalent, wenigstens das am nächsten kommende, von dont ist keineswegs von denen, sondern wovon.

Als starker Gallicismus kann aus Jakob Grimm's kleinen Schriften (IV, 172) nachgetragen werden:

so hat die sucht zu reimen, zu declamiren eine die andere genährt.

Sein von einer Zahl u. s. v. zur Andeutung der Zugehörigkeit auch bei Lessing:

Denn jeder Bettler ist von seinem Hause.

Nathan, I, 3.

Dem Verdammungsurtheil gegen das persönliche Passiv „gefolgt von" können wir nicht beistimmen. Mag es gegen die grammatische Analogie fehlen, ja, wie zugegeben werden kann, ein wirklicher Gallicismus sein, so hat der Gedankenausdruck gewisse Bedürfnisse, die befriedigt werden müssen, will man nicht einer unleidlichen Pedanterie anheimfallen. In manchen Punkten ist die Sprachtheorie hinter dem wirklichen Sprachbedürfnisse und Sprachgebrauch zurückgeblieben. Gegen „sich geschmeichelt fühlen, gefolgt von" muß der Kampf als aussichtslos endlich aufgegeben werden.*) Auch „lehren" mit dem Dativ der Person

*) Es ist in der That nicht abzusehen, wie die persönlichen Passiva von schmeicheln und folgen, deren Gebrauch sich ja ohnehin auf das Part. Perf. beschränkt, ohne die weitschweifigsten und lästigsten Constructionen entbehrt werden könnten. In allen Sprachen fügen sich gerade Participia am leichtesten solchen Verwendungen, die ihnen der strengen Analogie nach nicht zukommen. Weit entfernt, uns in sprachlichen Dingen zu dem Grundsatze zu bekennen: Si tout le monde a tort, tout le monde a raison, giebt es doch sehr viele Fälle, wo der Sprachgebrauch seine Tyrannei durchsetzt, mag der Einzelne ihn anerkennen oder nicht. Daß die Volkssprache in diesen Dingen nicht blöde ist, läßt sich voraussetzen; so ist es in

will uns durchaus nicht mißfallen; es handelt sich hier im Grunde nur um Vertauschung eines Latinismus mit einer dem Verb recht eigentlich adäquaten Construction. Wo soll ein Dativ der Person begrifflich gerechtfertigt sein, wenn nicht hier?

Es bleiben noch Mißbräuche genug aufzuräumen, die dem Sprachgefühle wirkliche Ohrfeigen geben, wie z. B.:

das stellen der füsze und verschraenken der beine, die lage und bewegung der arme, hände und finger hat nach dem stande oder affecte der menschen eine übereingekommene regel, wovon wir noch jetzt unter bauern und landstädtern überbleibsel antreffen.

J. Grimm, Kleinere Schriften, IV, 335.

Dergleichen Licenzen vernichten jede Sprachregel, machen aus der Sprache ein Chaos.

Ob (p. 219) der fast zwanglose Gebrauch vorangestellter Participia, namentlich des Part. Perf. Passivi, auf französische Vorbilder zurückzuführen sei, mag unentschieden bleiben. Jedenfalls hat man nicht das Recht, das Französische für den (wenigstens in Prosa) unleidlichen Mißbrauch verantwortlich zu machen, welcher darin besteht solche vorangestellte Participien auf einen andern Satztheil als das Subject zu beziehen. Das Französische beschränkt die Voranstellung nur auf die letztere Modalität. Auch dagegen erklärt sich Gottsched, nach unsern heutigen Begriffen natürlich mit Unrecht.

Den buchmäßigen Accusativ mit dem Inf. — denn den volksmäßigen (ich weiß ihn wohnen u. dgl.) darf man unangetastet lassen — kann man wohl auf Rechnung des Lateinischen setzen, um so mehr, als diese Construction im Französischen keine besonders hervorragende Rolle spielt.

Sehr richtig bemerkt der Verfasser, wo er den Gebrauch der Negationen behandelt: „Manches ist noch über die Negationen zu sagen, doch gestehe ich besonders hier, nicht sicher zu sein über die Grenzen französischer Nachahmung und originaler Eigenheit, da ein Bedürfniß der Verstärkung in manchen Fällen vorzuliegen scheint.“

Mitteldeutschland eine sprichwörtliche Redensart: Wer viel fragt, wird viel berichtet. Entschieden zu mißbilligen sind natürlich alle überflüssigen Anomalien dieser Art, z. B. bei Knigge (Reise nach Braunschweig): Glaubte ein Geholfener auf die Spur seines unbekannten Wohlthäters gekommen zu sein, kam zu ihm und stammelte Dank: so rc. Hier mußte und konnte sich der Schriftsteller etwa mit: ein Unterstützter helfen.

Gewiß sind unter den behandelten Erscheinungen Gallicismen (z. B. das ne im comparativen Nebensatze); bei andern wird die schöpferische Freiheit des Schriftstellers unter mehr oder weniger bewußter Mitwirkung literarischer Reminiscenzen, mehrfach auch der sowohl auf das Französische als auf das Deutsche unmittelbar wirksame antike Einfluß in Anspruch zu nehmen sein.

Die den „Gebrauch der Präpositionen" betreffenden Gallicismen werden noch eine reiche Nachlese gestatten. Beispiele von Lessing, der in dieser Art der Gallicismen nicht minder fruchtbar ist, als in den meisten übrigen, sind auffälligerweise nicht beigebracht; das folgende möge hier Platz finden:

Umsonst; er war zu uns'rer Bitte taub.

(sourd à) Nathan, I, 1.

Die Unangemessenheit der Uebertragung von être chez soi durch bei sich sein konnte recht eclatant durch die Etymologie nachgewiesen werden. Es will uns bedünken, daß der Verfasser allzu sehr auf das treffliche Hülfsmittel, welches die Etymologie bietet, um die Unzulässigkeit gewisser Gallicismen nachzuweisen, verzichtet.

Der Gebrauch der Conjunctionen giebt nur zu vier Rügen Veranlassung, von denen uns die eine (β) nicht recht verständlich geworden ist und zwei andere (α und γ) unbegründet scheinen. Daß der Form nach conditionale Satzgefüge durch eigenthümliche Substitution mannigfache andere logische Verhältnisse bezeichnen, ist im Deutschen eben so gewöhnlich wie im Französischen. In dem angeführten Beispiele mag die Conjunction wenn — so gleich wie — so sein. Diese logische Interpretation beweist aber nicht im Geringsten die grammatische oder stilistische Unangemessenheit. Man kann bei Schiller sicher sein, auf je zwei bis drei Seiten Aehnliches zu finden. Ohne lange zu suchen, finden wir bei Schiller (dreißigjähriger Krieg p. 238): „War ihm der Religionsfanatismus der Römischkatholischen und die Furcht der kleinern Reichsstände vor dem Kaiser entgegen, so konnte er von der Freundschaft der Protestanten und von ihrem Haß gegen die österreichische Unterdrückung thätigen Beistand erwarten." Man wird dieses conditionale Satzgefüge nicht beanstanden wollen, weil es in Wirklichkeit temporal-adversativen Character hat.

Seite 259—261 ist von den Pleonasmen die Rede, welche vielleicht auf französische Muster zurückgeführt werden können.

Eine doppelte Verneinung, die einen positiven Sinn (Seite 260)

hat, kann in keiner Weise als Pleonasmus aufgefaßt werden, wenn nicht, was in Schüleraufsätzen häufig vorkommt, die ganze Auffassung des Gedankens eine schiefe oder verrenkte wird. Wenn wirklich ein sachlicher Unterschied zwischen der negativen und positiven Form nicht nachweisbar ist, so doch meistens ein stilistischer oder rhetorischer.

Der in Schillers Prosa vorwiegenden, vielleicht ausschließlichen Form der Conjugation „während daß" spricht der Verfasser mit Recht den pleonastischen Charakter ab. Nicht unwahrscheinlich ist, daß der Unterschied zwischen pendant que und pendant diesen Gebrauch veranlaßt oder wenigstens unterstützt hat. Zu tadeln ist er nicht. Schiller mag wohl überhaupt einer der ersten Autoren sein, die sich dieser Conjunction bedienen. Bekanntlich ist die Präposition während sehr neuen Datums; noch Gottsched erkennt sie als solche nicht an, sondern will den temporalen Genitiv, dem sie ihren Ursprung und jedenfalls auch ihre gegenwärtige Rection verdankt,*) conserviren. Die sprachbildende Kraft, die glücklicherweise auch jetzt noch recht ansehnlich ist, hat sich an den Machtspruch des Grammatikers nicht gekehrt. Die Weiterbildung zur Satzpräposition konnte am einfachsten und deutlichsten durch Anfügung von „daß" geschehen. In der Poesie hat übrigens auch Schiller schon dieses „daß" abgeworfen:

„Und während ihn die Rache sucht" 2c.

Die Parallele zwischen „während daß" und „trotzdem daß" ist nicht recht treffend; letztere Bildung ist entschieden pleonastisch, da ja in dem Dativ „dem" der Satzartikel „daß (das)" bereits enthalten ist.

Wenn von Pleonasmen im Deutschen die Rede sein soll, so haben wir nicht nöthig, nach Gallicismen zu suchen. Auf vaterländischem Boden gedeihen sie leider nur in allzu üppiger

---

*) Die neuerdings wieder sehr Mode werdende Affectation, während (wie auch wegen) mit dem Dativ zu construiren, wäre demnach doppelt falsch.

Schon unter Friedrich II. waren während dem Menschenmangel des siebenjährigen Krieges junge Volontäre.

Gustav Freitag, Neue Bilder aus dem Leben des deutschen Volkes, p. 475.

James Kirckland, ein Schotte, den der preußische Gesandte von Borke mit Gewalt aus England entführt hatte, und wegen dem beinahe der diplomatische Verkehr abgebrochen wurde. ibid. 330.

Fülle. Wir müssen es uns versagen, diesen Punkt hier ausführlicher zu besprechen.

Auf Seite 261 (Vertauschung von Redetheilen) rechnet der Verfasser zu den Gallicismen die Anwendung des Participiums statt des abstracten Substantivums. Heutzutage dürfte diese Vertauschung nur äußerst selten vorkommen; sie verstößt allzu sehr gegen den Geist der deutschen Sprache, die bekanntlich in Abstractionen und Verallgemeinerungen das Mögliche und auch manchmal das Unmögliche leistet. Bei Schriftstellern des vorigen Jahrhunderts lesen wir Beispiele davon nicht selten (Gottsched: Dreihundert Jahre nach der erfundenen Buchdruckerkunst). Einen Gallicismus vermögen wir aber darin nicht zu erblicken; es ist ein Latinismus. Diese Substitution tritt im Französischen nur sehr vereinzelt auf; für das Latein ist sie geradezu characteristisch.

Die Vertauschung des Adjectivs mit dem Adverb in der Erste, der Letzte, statt zuerst, zuletzt (il arriva le dernier) mag ein Gallicismus sein, doch erhält er keine geringe Empfehlung dadurch, daß durch Anwendung desselben die Präcision der Beziehung, die den entsprechenden Adverbien so oft fehlt, gerettet wird. Bei dem Satze „Er that das der Erste" weiß man doch wenigstens, wie in il le fit le premier, daß es nicht etwa bedeuten soll: il fit d'abord cela et ensuite quelque autre chose. Man könnte sich hier freilich helfen, indem man unterschiede: Er zuerst that das, und: Er that zuerst das. — Wie aber soll bei den übrigen Ordnungszahlen verfahren werden? — Man hat zwar die adverbialen Ausdrücke: zu zweit, zu dritt; doch sind sie adnominal nicht gut verwendbar. In Schlesien sagt die Schuljugend allgemein: Ich sitze der (die) zweite auf der dritten Bank. Vielleicht ließe sich das hübsche in Süddeutschland heimische: selbdritt, selbviert verwenden, doch hat dies noch die Nebenbedeutung der Zusammenfassung und des Abschlusses der Reihe. — Offenbar fehlt hier dem Deutschen eine treffende Wendung, wenn man den Gallicismus (?) durchaus nicht mag. Der Grund vieler Mängel in unserer Sprache liegt in der Unsicherheit der Behandlung der adnominalen Bestimmungen und in der fast gänzlichen Verwischung der charakteristischen Unterschiede zwischen Adverb und Adjectiv. Für das Französische liegt in dem Belieben, neben einer großen Anzahl von Verben, besonders solcher, die eine Bewegung oder ein Befinden (vivre) ausdrücken, adnominale oder adverbiale Bestimmungen zu gebrauchen, eine

Quelle großer Feinheiten, die für das heutige Deutsch versiegt ist. Beispiele zum Adj. beim Verb: C'est alors que l'esprit court fiévreux, dans le dédale de ces rues qui s'entrelacent et se croisent, à la poursuite de mille chimères.

R. d. D. M. 1872, 15. Févr. 736.

nous en profitâmes pour nous glisser inaperçus dans le jardin, — 738. — —

In dem von Hoffmann citirten Satze; „Er wußte seinen Aufenthalt so gut zu benutzen, daß er, wenige Wochen waren vergangen (,) Seraphinens Liebe gewonnen hatte" ist die Parallelisirung mit il y avait peu de semaines nicht zwingend. Die französische Wendung ist eigentlich ja nur ein Schaltsatz; als solcher könnte auch der Satz: wenige Wochen waren vergangen — gelten. Etymologisch betrachtet, könnte man eher einen Anglicismus (ago) darin finden, obwohl letzterer wieder eine Ellipse oder einen Accusativ der Zeit enthält, wovon der deutsche Ausdruck nichts aufweist.

Auf Seite 263 erklärt der Verfasser die Constructionen „Einem Etwas [lehren] sehen lassen, merken lassen" für Gallicismen. Allerdings stimmt diese für das Deutsche fehlerhafte Construction mit der entsprechenden, welche für das Französische correct ist, überein. Schon oben haben wir bemerkt, daß wir darin nur eine volksthümliche Construction κατὰ σύνεσιν erblicken, die vielleicht eben so berechtigt ist, als die von der Grammatik verlangte. Nie gebraucht das Volk hier den Accusativ, und wie leicht entschlüpft hier selbst dem Gebildetsten, wenn der Sprachgendarm nicht auf seinem Posten ist, dieser verpönte Dativ!

Zu recht weitläufigen Erörterungen könnte uns noch der pleonastische Gebrauch der Negation Veranlassung geben (p. 264). Nur ein Punkt möge noch Erwähnung finden. Der Verfasser parallelisirt die von ihm für korrect erklärte Ausdrucksweise: „Es ist lange her, daß wir uns sahen" mit der französischen: il y a longtemps que nous ne nous sommes vus, und verwirft die Herübernahme der Verneinung. Die grammatische Analyse beider Sätze ist nicht ganz leicht. So viel steht aber fest, daß bei beiden der Unterschied nicht blos auf der Setzung oder Weglassung der Negation beruht. Auch ohne Negation dürfte der deutsche Satz ein Gallicismus sein. Von welcher Art ist der Daß-Satz? Ist es ein Temporalsatz? Dies ist unmöglich. Daß ist nie temporale Conjugation. Ist es ein Subjectivsatz? (Unsere Zu-

sammenkunft ist lange her.) Aber wie steht es dann mit Sätzen wie: Il y a deux nuits que je n'ai dormi, Es sind zwei Nächte, daß ich nicht geschlafen habe — ? Man könnte ja allenfalls construiren: Meine Schlaflosigkeit beträgt zwei Nächte; allein in einem Substantivsatze geht die eigentliche Tendenz des beabsichtigten Gedankens verloren. Diese ist, eine negirte Handlung auszudrücken und den Anfangspunkt derselben anzugeben, und zwar meist vom Standpunkte der Gegenwart, (oder einer vergangenen Gegenwart) aus; daher steht die Negation im Französischen nur mit dem Passé défini, oder — was ziemlich selten ist — mit dem Plus-que-parfait. Der deutsche Satz: Es ist lange her, daß wir uns nicht sahen — hat im Französischen kein genaues Analogon, und es scheint, daß hier auch im Deutschen das Perfect allein correct ist.

Was que eigentlich ist, läßt sich nicht constatiren. Wahrscheinlich hat man es für den Accusativ der Zeit und des Relativums zu halten, und es könnte so eine unbewußte Verschmelzung der Conjunction und des Relativums stattgefunden haben, wie ja auch im Lateinischen die Conjunction quod aus dem Relativum entstanden sein dürfte. Nehmen wir que als Accusativ der Zeit, so ist die französische Negation erklärt, und es würde folgen, daß der adäquate Ausdruck im Deutschen wäre: Es ist lange her, seitdem wir uns nicht gesehen haben, oder: Es ist eine lange Zeit, während welcher wir uns nicht gesehen haben.

Diese Erklärung wird um so wahrscheinlicher, wenn man berücksichtigt, daß longtemps, das in solchen Sätzen sehr häufig vorkommt, seinen substantivischen Charakter nicht völlig verloren hat; es kann nämlich von einer Präposition regiert werden, kommt auch getrennt und mit dem Artikel in ganz gleicher Bedeutung vor. (Aux Célèbes, ou M. Wallace résida pendant assez longtemps, il eut tout loisir etc.: — depuis lors le nouvel habitant du Rocher agissait en toutes choses comme s'il eût voulu y vivre en ermite et pour un long temps. R. d. D. M. 1869, Vol. VI, 926.)

Zu welchen Scrupeln der hier erwähnte Gallicismus hinsichtlich der Fassung des deutschen Ausdrucks Veranlassung giebt, davon mag ein Satz aus Plötz's Schulgrammatik zum Beleg dienen.

Derselbe lautet in der 13. Aufl. (27, Satz 23):

Habe ich mich sehr verändert, seit der Zeit, wo Sie mich gesehen haben? —

in späteren Auflagen verändert in:

— wo Sie mich zum letzten Male gesehen haben;

in den letzten Auflagen:

— seitdem Sie mich zum letzten Male gesehen haben.

Schließlich noch eine kleine sachliche Berichtigung: que kann allerdings Finalsätze nach Imperativen einleiten. (Son clair regard semblait me dire: Eh bien! monsieur, parlez, que je sache qui vous êtes. — Cesse de m'en vouloir . . . Donne-moi la main; que nous ne nous quittions pas fâchés.)

Um unser Gesammturtheil über das Brandstäter'sche Buch nochmals auszusprechen so können wir sagen, daß es eine sehr anerkennenswerthe Leistung ist. Glauben wir auch Grund zu haben, vielen Ansichten und Resultaten unsere Beistimmung verweigern zu müssen, scheint uns der Verfasser dem sprachlichen Rigorismus etwas zu sehr ergeben zu sein, dagegen die wirkliche Accomodationsfähigkeit der deutschen Sprache viel zu gering anzuschlagen, so bleiben doch noch sehr viele werthvolle und unanfechtbare Resultate seiner Forschung übrig, und dem Buche kann das hohe Lob, äußerst anregend zu sein, in vollem Maße gezollt werden.

Manche pädagogische Betrachtung wünschten wir wohl noch hier anzufügen. Einige Worte über die Wechselwirkung der neueren Cultursprachen auf einander dürften hier ebenfalls ihre Berechtigung haben; der Deutsche, der fremden Einflüssen so zugänglich ist, könnte vielleicht einigen Trost daraus ziehen, zu sehen, daß das Französische und das Englische ihrerseits recht artige Germanismen aufweisen. Doch dürfen wir die schon über Gebühr ausgedehnte Besprechung nicht noch umfangreicher machen. Das lebhafte Interesse, welches uns die schöne Monographie eingeflößt hat, möge unserer Weitschweifigkeit zur Entschuldigung dienen.

Ein kleiner Nachtrag.

Bei der Besprechung des Buchs „Die Gallicismen in der deutschen Schriftsprache" hielt ich es im Allgemeinen nicht für meine Aufgabe, die schon recht zahlreichen Belegstellen noch aus meinem eigenen Material zu vermehren. Wenn ich hier noch einen Nachtrag liefere, so geschieht es, weil dieser besondere Fall in dem betreffenden Abschnitt (B. Wortstellung, 134—143) überhaupt keine Erwähnung gefunden hat, obwohl er in der That einen ganz ausgeprägten Gallicismus aufweist. Freilich braucht vor diesem Gallicismus nicht besonders gewarnt zu werden; er hat bis jetzt keine Verbreitung erlangt, findet

sich aber bei Hebel, dem einzigen Schriftsteller, bei dem ich ihn bis jetzt bemerkt habe, auffallend häufig. Daß auf Hebel französische Einflüsse sehr wirksam sein konnten, ist erklärlich; und so mag das theoretische Interesse die nachträgliche Erwähnung rechtfertigen, besonders da auch gerade diejenige Partie bei Brandstäter, zu welcher dieser Gallicismus gehört, nicht eben viel Characteristisches aufweist.

Bekanntlich kommt es im Französischen nicht selten vor, daß eingeschaltete Sätze, welche die sprechende Person bezeichnen (dit-il, répliqua-t-il, répondit-il) gleichzeitig die Rolle von Nachsätzen übernehmen. Diese im Deutschen nicht statthafte und auch ganz ungebräuchliche Vermischung zweier Constructionen — es könnte dieser Fall also auch zu Seite 262 ff. gezogen werden — ist bei Hebel ziemlich häufig. Die Erzählung „Kaiser Napoleon und die Obstfrau zu Brienne" bietet zwei Beispiele:

Und als sie das letzte Mal ihm einen Teller voll saftiger Pfirsichen oder süßer Trauben brachte, „Beste", sagte er, „jetzt muß ich fort und kann Euch nicht bezahlen."

Während die zwei fremden Herren die Melone verzehrten, und die Frau noch ein paar Reiser an das Feuer legte, „kennt Ihr den Kaiser auch, der heute hier sein soll?" fragte der Eine.

Diese Hebel'sche Manier stimmt zu manchen andern desselben Schriftstellers und giebt den betreffenden Sätzen ein ganz eigenthümliches Gepräge.

Da ich eben von unsrem liebenswürdigen, in seiner Art unübertrefflichen Hebel spreche, so sei es gestattet, zu dem in meiner Beurtheilung des Brandstäter'schen Buchs beiläufig erwähnten Gebrauche der Präposition „ab" ein zweites Beispiel zu citiren: „Hausfreund", sagte der Adjunkt, „hat Euch auch manchmal der Feldschütz verjagt ab den Kirschenbäumen in Eurer Jugend?" (Baumzucht.)

W. B.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Aug 1

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 5.

Ausgegeben am 6. Juni 1874.

Stettin 1874.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 5.

I. Abhandlungen.

Bemerkungen über den Unterricht im Freihandzeichnen,
veranlaßt durch den in der Pädagogischen Encyklopädie erschienenen Artikel „Zeichnen."

Vor mehr als zwei Jahrzehnten reifte die Erkenntniß, daß ein wohlorganisirter frühzeitiger Zeichenunterricht der Hebel für manche schlummernde Gaben des Volkes sei, die, gehoben und entsprechend verwendet, Bildung, Ehre und Wohlstand erwerben können. Was Einzelnen als frommer Wunsch vorschwebte, ward nun als unabweisliches Bedürfniß erkannt, und man suchte in den meisten europäischen Ländern die versäumte Geschmacksbildung theils durch Errichtung von Fach-Zeichenschulen, theils durch die Einführung des Zeichnens als obligaten Lehrgegenstands in den Mittelschulen nachzuholen. Es ist erklärlich, daß der Anfang nicht sogleich ein glänzender war, Schwierigkeiten waren zu beseitigen und es bedurfte vieler Erfahrungen um den richtigen Standpunkt für die Erreichung des Zieles zu gewinnen, welch letzteres auch zuweilen nicht fest gesteckt war. Zwanzig Jahre haben nun vieles zur Klärung mancher Ansichten über Methode und Tendenz dieses Unterrichtes beigetragen, und es darf nicht verkannt werden, daß die darauf bezügliche schriftstellerische Rührigkeit viel verdienstliches dafür gethan hat. Es sind geistreiche Bemerkungen und mancher wohlgemeinte Rath verbreitet worden, und wenn auch einiges davon mehr den guten Willen oder den Wunsch in der Angelegenheit mitzusprechen, als Sachkenntniß verräth, so hat doch die Mehrzahl dieser Besprechungen die hohe Bedeutung dieses Unterrichtes wie seinen bildenden Einfluß stets lebhaft und wiederholt betont, das Interesse für denselben wach erhalten, und somit die ernsten Bestrebungen nach Vervollkommnung desselben wesentlich gefördert. Unter den neueren derartigen Mittheilungen verdient der in der pädagogischen Encyklopädie enthaltene Artikel „Zeichnen" von B. Gugler Beachtung und eingehende Würdigung, weil in selbem nach sorgfältigen Beobachtungen und mit viel Sachkenntniß der Stand dieses Unterrichtszweiges in Deutschland

dargestellt wird. Derselbe beschränkt sich darauf Wesen und Zweck des Zeichnens blos als Lehrgegenstand innerhalb der Grenzen der Volks- und Mittelschule zu betrachten, bespricht die allgemeinen Bedingungen, welche zu dessen Gedeihen erforderlich sind, und giebt, nachdem er das constructive Zeichnen vom Freihandzeichnen geschieden, von Letzterem ein übersichtliches Bild der Methoden, die dabei angewendet werden, so wie der sonstigen Einrichtungen; dem er manche treffende Bemerkung beifügt, so daß der zunächst liegende Zweck erfüllt wird, dem Leser einen allgemeinen Begriff von dem Gegenstande selbst, und von der Art und Weise wie er in Deutschland gelehrt wird, zu gewähren. Aber es darf doch nicht verschwiegen werden, daß der Verfasser den Bestrebungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes in den Nachbarländern z. B. in Oesterreich gar keine Beachtung schenkt, vielleicht aus dem achtenswerthen Grunde, weil er nur darüber berichten und sich aussprechen wollte, was er durch eigene Anschauung und Beobachtung kennen gelernt hatte. Im Hinblick auf das rege Interesse, welches fortwährend für die Entwickelung dieses Unterrichtes besteht, scheint es nicht überflüssig, den Ueberblick dadurch zu erweitern, daß dem von H. Gugler zusammengetragenen Materiale auch einiges aus Oesterreich beigefügt werde, und es möge in dem aufrichtigen Bestreben durch eine unbefangene und wahre Darstellung zu nützen die Entschuldigung gefunden werden, wenn die auf den Zeichenunterricht Bezug nehmende Litteratur noch mit diesen Zeilen vermehrt wird.

Nachdem der erwähnte Artikel der eigentliche Anlaß zu diesem Aufsatz ist, so sollen den einzelnen Absätzen desselben einige Betrachtungen gewidmet werden. Man muß von vornherein für den Begriff „Zeichnen" nur die engen Grenzen als Schulgegenstand festhalten, wenn man mit der Erklärung, das Zeichnen sei, wie das Schreiben, ein Ausdrucksmittel, einverstanden sein soll. — Was bezüglich des Alters der Schüler gesagt wird, in welchem der Unterricht zu beginnen hat, scheint mir nicht ganz zutreffend zu sein. Allerdings kann sich die Schärfung und Bildung des Auges nicht ohne geistige Thätigkeit vollziehen; aber wenn berücksichtigt wird, daß bei dem zeitlichen Beginne unseres Unterrichtes überhaupt die Denkkraft der Schüler schon durch andere Gegenstände geweckt und geübt wurde, so kann füglich nach dem 10. Jahre auch der Zeichenunterricht begonnen werden. Gilt es doch vorerst durch einfache Uebungen einige Handfertigkeit zu erwerben, dann das Augenmaß sowohl für Strecken wie für Winkel zu schulen

und erst später, nachdem die nöthige Schärfung des Auges erlangt worden, durch stete Beobachtung der Erscheinungen der Körperwelt die elementaren Gesetze derselben aufzufassen und sich einzuprägen. Die langjährigen Erfahrungen bezüglich dieses Zeichnens nach der Anschauung rechtfertigen die Ansicht, daß dieser Beginn des Zeichenunterrichtes für 10jährige Schüler passend und faßlich sei. Auch sind die Besorgnisse, daß der frühzeitige Unterricht in Spielerei ausarte, um so weniger begründet, als er ein gemeinsamer ist, sämmtliche Schüler gleiches anstreben, also einzelne nicht der Versuchung unterliegen, sich mit Aufgaben zu beschäftigen, deren Lösung ihre Kräfte übersteigt. Was der Verfasser über die Zweckmäßigkeit sagt, das Freihandzeichnen, wie das constructive Zeichnen je einem besonderen Lehrer anzuvertrauen, wurde schon im Jahre 1851 bei der Organisirung der österreichischen Realschulen erkannt und durchgeführt.

Es ist dort auch das eben erwähnte geometrische Freihandzeichnen in der Hand des Lehrers für construktives Zeichnen, soll aber später überall dem Lehrer des Freihandzeichnens zugetheilt werden.

Daß Doppelstunden für den Zeichenunterricht unumgänglich nöthig sind, darüber sind gewiß alle Fachmänner einig, denn die Nachtheile einer anderen Eintheilung liegen zu offen vor. Bezüglich der Zahl der Unterrichtsstunden waren die österreichischen Realschulen bis zum Jahre 1870 gut bedacht. Die Reorganisation in diesem Jahre brachte wegen Einführung fremder Sprachen eine Aenderung. Die erste (unterste) Klasse verlor 4 Zeichenstunden wöchentlich, hat also jetzt davon noch 6. Die beiden nächsten Klassen der Unterrealschule hatten je 6, somit zusammen 12 Stunden. Nachdem aber noch ein vierter Jahrgang zugefügt wurde, theilen sich jetzt diese 3 Klassen in die obige Stundenzahl, so daß auf jede 4 in der Woche fallen. Schwerwiegender ist dagegen der Zeitabstrich in den drei oberen Klassen, welche zusammen 16 Stunden Freihandzeichnen in der Woche hatten, die zuerst auf 12 und 1872 auf 11 Stunden reducirt, somit im Schuljahre von mindestens 40 Wochen um 200 Unterrichtsstunden verkürzt wurden, ganz entgegen der richtigen Ansicht des H. Gugler, der eben das letzte Jahr mit mehr Zeichenstunden bedacht haben will, weil vorauszusetzen ist, daß bei dem reiferen Alter der Schüler mehr Ausdauer, Verständniß und feinere Empfindung vorhanden sei als bei jüngeren, und deshalb auch die Resultate erfreulichere sein werden. In Folge der Zeitverkürzung ist

dagegen ein bedeutender Rückschritt sowohl in Bezug auf Qualität wie Quantität eingetreten.

Ein eigener Zeichensaal mit entsprechender Beleuchtung und Einrichtung ist allerdings unumgänglich nöthig. In besser situirten österreichischen Lehranstalten sind Lehrsäle für das Freihand-, wie für das construktive Zeichnen vorhanden, ja in den stark besuchten Wiener Schulen bestehen solche Doppellokale, sowohl für die Ober- wie auch für die Unterrealschule. Der Unterricht wird in der Regel nur bei Tageslicht ertheilt, doch ist an den meisten Anstalten für den Abends stattfindenden Zeichenunterricht an den gewerblichen Fortbildungsschulen Gasbeleuchtung eingerichtet.

Der Verfasser des Artikels schließt mit der Besprechung des Lokals seine allgemeinen Betrachtungen über die für den Unterricht nöthigen Bedingungen, und beschäftiget sich nun mit dem Freihandzeichnen besonders. Ich werde ihm dabei um so lieber folgen als es eben diese Richtung ist, in welcher ich durch viele Jahre Gelegenheit hatte, Wahrnehmungen zu machen und Erfahrungen zu sammeln.

Die Annahme, der erste Unterricht habe mit dem Copieren von Vorlegeblättern zu beginnen, ist in Oesterreich längst veraltet. Schon bei Errichtung der Realschulen wurde ein Lehrplan aufgestellt, der mit der früheren Gepflogenheit gänzlich brach, nach welcher einem Lehrer, der noch andere Gegenstände vorzutragen hatte, auch der Zeichenunterricht zugewiesen wurde, dessen Ergebnisse Blümchen, Häuschen, im besten Falle eine dorische Säule waren. Es wurden Fachmänner mit dem Zeichenunterrichte betraut, und wie bereits erwähnt, demselben eine hinreichende Stundenzahl gewidmet. Er beginnt in der ersten Klasse, bei Schülern die das 10. Lebensjahr überschritten haben, mit gleichzeitigen Uebungen der Hand und des Auges nach Vorzeichnungen auf der Schultafel in großem Maßstabe, die, von der Linie ausgehend, zu Winkeln und der Darstellung ebener geometrischer Figuren fortschreiten.

Diese, vor den Augen der Schüler entstehenden Zeichnungen begleitet stets ein erläuternder Vortrag des Lehrers über die Lehrsätze der Geometrie, so wie die erforderlichen Beweise, welche sich auf das Gezeichnete anwenden lassen. Somit werden die Schüler in geistiger Thätigkeit erhalten und zugleich vor der gefährlichen Ansicht bewahrt, daß das Zeichnen nur in einer mechanischen Nachahmung von Strichen bestehe. Im zweiten Semester wird nach Draht- und nach Holzmodellen gezeichnet, die auf beweglichen Ständern aufgestellt und von solchen

Dimensionen sind, daß, wenn die Lokalverhältnisse nicht die Bildung mehrerer darnach zeichnenden Schülergruppen gestatten, sie doch von einem großen Theile der Schüler, von den Zeichentischen aus gezeichnet werden können. Diesen freien Aufnahmen gehen die nöthigen Erklärungen über die beobachteten perspectivischen Erscheinungen voraus und zur Seite, so daß den Schülern durch mannigfach vorgeführte Beispiele auf empirischem Wege die Grundgesetze der Perspective beigebracht werden. Es ist somit die vom Verfasser noch ausführlicher beschriebene Methode F. Dupuis, welche nach der nöthigen Vorbildung des Auges und der Hand im zweiten Semester angewendet wird, und es haben zwanzig Jahre der Erfahrung die Zweckmäßigkeit derselben derart bestätiget, daß dieser erste Zeichenunterricht von manchen Reformbestrebungen unberührt blieb.

Obschon der Verfasser ganz gute Gründe zur Unterstützung seiner Ansicht anführt, daß schon im Anfang die Schülerzeichnungen in großen Dimensionen ausgeführt werden sollen, so hat doch dieser Vorschlag manches Bedenkliche, und wäre auch, wie er selbst zugiebt, bei vielen Schülern nicht durchführbar. Erstlich empfangen die in nicht unbedeutender Entfernung sitzenden Schüler das nachzuzeichnende Bild schon viel kleiner, und würden also veranlaßt, es zu vergrößern, zweitens scheinen mir Kohle und Schreibekreide nicht empfehlenswerthe Materialien für Anfänger zu sein, weil dieselben schon eine geübte, sichere Hand erfordern, sollen die Linien rein und präcise sein. Da diese Sicherheit bei Anfängern nicht vorausgesetzt werden kann, so ist zu besorgen, daß solche Uebungen den Sinn für Genauigkeit und Sauberkeit nicht fördern. Ueberdies wird durch das leicht verwischbare Material muthwilligen Jungen Gelegenheit zur Beschädigung oder Vernichtung der Arbeiten ihrer Mitschüler, und somit zu Störungen gegeben. Es soll damit der Werth großer Zeichnungen nicht unterschätzt werden, nur mögen sie der eben erwähnten Gründe wegen einer späteren Zeit vorbehalten bleiben. Ein mittelweicher Bleistift wird für die Hand des noch ungeübten Schülers das beste Material sein, er wird durch die näher liegende Möglichkeit, die gewünschte Reinheit damit zu erreichen, viel beharrlicher in seinen darauf abzielenden Bestrebungen sein.

Von dieser Abschweifung kehren wir wieder zu den Gesammtübungen zurück, welche so lange fortgesetzt werden, als die Schüler noch auf einer gleichen Stufe der Fertigkeit stehen. Jedoch müssen die Vorzeichnungen auf der Tafel auch den Fortschritten der Schüler

entsprechen, und der Lehrer immer Anlaß finden an jede einzelne Bemerkungen zu knüpfen, die geeignet sind die Neigung und das Interesse der Schüler für dieselben rege zu erhalten und gleichzeitig ihre Kenntnisse zu erweitern. Da diese Vorzeichnungen auf das Flachornament beschränkt sind, so ist diese Aufgabe nicht ganz leicht, doch können, wenn von den Schülern die nöthige Fertigkeit erworben worden ist, einfache Stilmuster dafür benützt werden. Die Mittheilungen des Lehrers über Zeit und Volk dem sie entnommen, über ihre characteristischen Merkmale, die sie von anderen Stilgattungen unterscheiden, werden zu einem schärferen Auffassen und überhaupt zu geistiger Thätigkeit mehrfach anregen. Auch die Anordnung des Ornamentes in einem gegebenen Raum, z. B. im Dreieck, Quadrat, Halbkreis, Kreis, Drei- oder Vierpaß giebt Stoff die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln, und die Kenntniß durch die Bedingungen der künstlerischen Raumausfüllung zu erweitern. Auch wird durch Aufgaben, geometrische Ornamente zusammen zu stellen, so wie durch die Ergänzung symmetrischer Halb- oder Viertel-Ornamente die Combinationsgabe geweckt und geübt.

Dies ist der Lehrstoff für den gemeinsamen Unterricht im zweiten Jahrgang, ja es soll derselbe auch noch im dritten genügen, bis selbst schwächere Schüler so viel davon aufgenommen haben, als für den weiteren Unterricht nöthig ist.

Die Uebungen in der Darstellung körperlicher Objekte werden nach Modellen wieder aufgenommen, deren Auffassen schon ein feineres Formengefühl voraussetzt: Gesimsglieder, Säulenfüße, Würfel mit Füllungen u. dgl.

In der 3. Klasse ist der Massenunterricht nicht mehr so strenge durchzuführen wie bisher. Fleißigere und begabtere Schüler werden schneller mit ihren Aufgaben zu Stande kommen, als schwächere, und wenn sie auch allenfalls durch eine zweite Tafelzeichnung beschäftigt werden könnten, so ist es nicht zu empfehlen, solch vorgeschrittene Schüler der übrigen wegen zurückzuhalten. Jeder erfahrene Lehrer wird schon beobachtet haben, wie schwer strebsame junge Leute dadurch getroffen werden. Es ist daher zweckmäßiger solche mit dem Zeichnen nach den eben erwähnten Modellen, oder nach guten, ihren Vorkenntnissen entsprechenden Vorlagen zu beschäftigen. Bezüglich der Letzteren ist zu empfehlen solche zu wählen, die zugleich für das Zeichnen nach Gypsornamenten durch geschmack-

volle und wahrheitsgetreue Schattirung vorbereiten. Doch möge beim Nachzeichnen derselben nicht zu viele Zeit auf die Ausführung verwendet werden, was zu vermeiden ist, wenn die Aufmerksamkeit der Schüler besonders auf die richtigen Abstufungen der Schattentöne, auf die Reflexe und ihre Ursache gelenkt wird, von deren scharfer Beobachtung und richtiger Wiedergabe die Güte der Zeichnungen nach plastischen Vorbildern abhängt, dagegen auf zeitraubende Nachahmung der Strichlagen weniger Gewicht gelegt wird. Ohne eine solche Vorbereitung wird es in den meisten Fällen längerer Zeit bedürfen, bis die Schüler die richtige Auffassung der Schatten auch nur nach einem Relief erringen. Denn, unvorbereitet dazu gesetzt, finden sie sich schwer zurecht, die Einen geben die Schatten trübe und rußig, während die Anderen die Reflexe zu licht sehen, und ein gläsernes fleckichtes Abbild machen. — Diese Uebungen und Studien theils nach farblosen wie auch nach polychromen Musterblättern und nach dem plastischen Ornamente werden auch in der vierten Klasse fortgesetzt, dabei auch schon Fertigkeit in Handhabung verschiedener Darstellungsmittel als mit weißer und schwarzer Kreide, mit Feder und Pinsel erworben.

Das Zeichnen aus dem Gedächtnisse wurde schon seit Jahren an einigen österreichischen Mittelschulen geübt, und soll dem neuesten Lehrplane gemäß allgemein eingeführt werden. Es soll in der freien Wiedergabe des kurz vorher gezeichneten bestehen. Ich stimme der Ansicht des Verfassers vollkommmen bei, daß die Wiedergabe eines Objektes, blos nach der Anschauung von einigen Minuten, eine Aufgabe ist, die nur ganz besonders talentirte Schüler annähernd lösen werden; wird aber die Vorlage behufs der Correktur wiederholt auf kurze Zeit gezeigt, so giebt es eben kein sicheres Zeugniß für die scharfe Auffassung und klare innere Vorstellung. In der fünften Klasse soll dann, dem erwähnten neuesten Lehrplane gemäß, das Zeichnen des menschlichen Kopfes beginnen. Große Contour-Vorzeichnungen an der Tafel sollen die Vorträge des Lehrers über die Gestalt und die Bestandtheile des menschlichen Schädels, über die Proportionen der einzelnen Gesichtstheile, die Verbindung des Kopfes mit dem Rumpfe, und die auffallenden Veränderungen des Kopfes bei verschiedenen Lagen desselben illustriren. Diese Tafelzeichnungen sind von den Schülern zu copieren, worauf gleich die Studien nach antiken und modernen Gypsköpfen mit andeutungsweisen Belehrungen über Naturwahrheit, Charakteristik und stilisirte Auffassung folgen.

Erfahrungen müssen erst darüber belehren, ob dieser rasche Uebergang zum Zeichnen runder Köpfe zweckmäßig ist, denn, ohne ein vorzeitiges Urtheil auszusprechen, kann doch die Besorgniß nicht unterdrückt werden, daß einige Contouren eine ungenügende Vorbereitung dafür sind, und daß selbst Schüler, die befriedigend nach plastischen Ornamenten gezeichnet haben, an die Nachbildung der von den bisher studirten ganz abweichenden Formen des menschlichen Kopfes nur mit Befangenheit gehen, und erst nach einigen verunglückten Versuchen ein entsprechendes Resultat erlangen werden. Da das Zeichnen nach dem Leben, ebenso wie das Copieren ausgeschlossen sind, so wird überdies das Studium und die malerische Darstellung des wichtigen charakteristischen Theiles des menschlichen Antlitzes, des Auges mit dessen seelenvollem Ausdrucke, entzogen. Das plastische Auge ist in dieser Beziehung unvollkommen, und es soll beim Unterrichte doch immer nur Volles und Ganzes gegeben werden.

Diese Studien nach antiken und modernen Büsten werden bei der Kürze der verwendbaren Zeit auch nur von den talentirteren und fleißigeren Schülern bis zu höherer Vollendung gebracht werden, die übrigen sich aber auf Contouren mit leichter Schattengebung beschränken müssen, um dann wieder zu ornamentalen Studien zurückzukehren, weil die verlangte Vorbereitung für das technische Zeichnen eine weitere ästhetische Ausbildung nicht zuläßt. Denn im letzten Jahrgange, in welchem nur drei Stunden in der Woche dem Freihandzeichnen gewidmet sind, sollen alle Schüler im Gebrauche der Feder und des Pinsels Fertigkeit erlangen. Da sich viele in früheren Jahren darin nicht versucht haben, so bleiben dabei immer Schwierigkeiten zu überwinden, wodurch die karge Zeit vollauf in Anspruch genommen wird.

Das Landschaftzeichnen, welches eigentlich außer dem Kreise der für technische Anstalten und kunstindustrielle Ziele vorbereitenden Studien liegt, wird nur ausnahmsweise von Schülern geübt, die dafür besondere Neigung und Begabung ausgewiesen, die Aussicht haben sich später nach der Natur weiter ausbilden zu können und über den diesfälligen Bestrebungen nicht andere, ihrer Bestimmung besser entsprechende, versäumen. Das Zeichnen einiger Pflanzentheile wird noch während des Massenunterrichtes vorgenommen, um die Art ihrer Verwendung an stilisirten Ornamenten deutlich zu machen.

Die vom Verfasser als brauchbar angeführten Vorlagewerke zeigen dessen richtigen Geschmack, und sind die meisten der genannten

auch an österreichischen Schulen im Gebrauch. Eine erhöhte Thätigkeit des deutschen Kunsthandels läßt erwarten, daß nach und nach jene französischen Blätter, die Manierirtheit mit einer für Schüler nicht zu erreichenden virtuosen Mache verbinden, durch Besseres ersetzt werden, wie denn überhaupt bei der Verallgemeinerung des Systemes, so frühe und so viel wie möglich nach Körpern und plastischen Modellen zu zeichnen, jene Vorlagewerke, die den Unterricht nicht systematisch einleiten oder nicht Stilstudien fördern, außer Verwendung kommen werden. Was plastische Modelle anbelangt, so wird wohl jedes Land nach dem zunächst liegenden Geeigneten greifen, weil Sendungen mit höheren Kosten und Transportgefahr verbunden sind. Gute derartige Modelle hat das österreichische Museum für Kunst und Industrie formen und vervielfältigen lassen, doch kann die Sammlung gegenwärtig noch nicht darauf Anspruch machen, die vorzüglichen Baustile in fortschreitenden guten Mustern zu repräsentiren, aber es wird fortwährend an der Vervollständigung derselben gearbeitet.

Nachdem im Obigen den Mittheilungen des mehrerwähnten Encyklopädie-Artikels der gegenwärtige Stand des Zeichenunterrichtes in Oesterreich mittelst der Darstellung der dort angewandten Methode und der Lehrmittel, zur Seite gestellt worden ist, dürfte es gestattet sein, durch allgemeine Betrachtungen über die sonstigen Verhältnisse desselben, wie über Lehrer, Schüler und Lokale das Bild zu ergänzen.

Das Freihandzeichnen ist im Verhältniß zu den anderen Lehrgegenständen der Mittelschulen noch eine junge Disciplin. Eher nur als Mittel geduldet um manuelle Fertigkeit zu erwerben, wurde es vor 21 Jahren an den neuen österreichischen Realschulen den übrigen obligaten Gegenständen angereiht.

Diese Neuerung erregte manche Bedenken bei vielen jener gelehrten Herren, die ihre Bildung für so universell halten, daß sie alles was sie nicht selbst gelernt haben, als untergeordnet, ja als überflüssig betrachten. Haben auch Zeit, und die Erfolge dieses Unterrichtes an diesen Ansichten gerüttelt, so sind dieselben doch, selbst an maßgebenden Orten noch nicht verdrängt, wie zu Genüge die Thatsache beweiset, daß dem Freihandzeichnen rücksichtslos die nothwendige Zeit entzogen wird, um für andere Lehrgegenstände die gewünschten Stunden zu erhalten. Mahnende Stimmen werden mit dem kühlen Troste beschwichtigt, daß eine bessere Methode die entnommene Zeit leicht ersetzen werde. Erfahrene und denkende Fachmänner sind gegenwärtig

über die beim Zeichenunterricht zu beachtenden Grundsätze einig; sollten kleine Differenzen noch vorkommen, so werden sie von keinem schädigenden Einfluß auf die Ergebnisse des Unterrichtes sein. Gegen Schlendrian und Beschränktheit nützt die beste vorgeschriebene Methode nichts, denn sie würde durch die lässige Durchführung doch paralysirt werden. Es beschäftigen sich deshalb auch nur mehr Theoretiker mit der Methodenverbesserung. Als Beispiel einzelner Ansichten möge hier die Aeußerung eines als sehr geistreich und vielseitig gebildet anerkannten Herrn stehen: der Zeichenunterricht werde erst dann die erwünschte Höhe erreicht haben wenn es nur durch Dociren, d. h. ganz auf theoretischem Wege gelehrt wird. — —

Erlangten solche Ansichten Geltung, so wäre zu besorgen, daß noch weitere Kürzungen der dem Zeichnen gewidmeten Zeit vorgenommen würden, obschon die kargen Erfolge dieses Unterrichtes in Preußen, nur dem Mangel an Zeit zugeschrieben werden müssen.

Allerdings befassen sich auch einsichtige, mit allem Ernst das Beste anstrebende Theoretiker mit Reformen, doch beschränkt sich ihre Thätigkeit zumeist darauf, das, was von tüchtigen Lehrkräften an einzelnen Lehranstalten bereits erkannt und geübt wurde, zu präcisiren, und einen gemeinsamen, einheitlichen Lehrplan im Verordnungswege aufzustellen. Manche Principienfragen werden damit noch nicht gelöset, sondern deren Beantwortung weiter hinausgeschoben. Ob jene Recht erhalten sollen, die wünschen, daß in der Schule zunächst das allgemein Bildende des Zeichenunterrichts, die ästhetische Erziehung anzustreben sei, und glauben, daß sich die fachliche Ausbildung später aneignen lasse; oder die, welche besonders das Nützliche, unmittelbar Verwendbare mit Rücksicht auf die weitere technische Bestimmung und die gemessene Zeit, gepflegt haben wollen, bleibt vorläufig unentschieden, denn man will ja den Versuch machen ob sich die beiden Ansichten und Wünsche nicht durch das Zeichnen einiger Gypsbüsten neben dem Studium des Ornamentes, vereinigen lassen.

Aber auch viele Hindernisse, welche sich einer sonst richtigen Idee bei deren Ausführung entgegenstellen, werden am grünen Tische theils übersehen, theils leicht genommen.

Ein vortreffliches Projekt wird mit dürftigen unzulänglichen Behelfen auch nur zur theilweisen Durchführung kommen, und lohnt dann selten den Versuch, weil das ihm innewohnende Gute, nicht zur Entfaltung gelangen kann, und wenn dann die Erfolge die hochgespanntes

Erwartungen nicht erfüllen, wird gewöhnlich nach ein paar Jahren das Ganze wieder als unbrauchbar bei Seite geschoben.

Ungeachtet dieser möglichen Unvollkommenheiten muß die Nothwendigkeit anerkannt werden, bestimmte Normen für einen systematischen Unterricht aufzustellen. Was daher Erkenntniß und Erfahrung als zweckmäßig und fördernd erklären, soll auch zur allgemeinen Darnachachtung vorgeschrieben werden. Schließlich wird noch immer der Individualität des Lehrers vieles, ja das Meiste überlassen bleiben; denn bei äußerlich strikter Beobachtung der gegebenen Vorschriften, werden zwei geistig verschiedene Lehrer sicher auch verschiedene Unterrichts-Resultate erreichen.

Die Aufgabe des Zeichenlehrers ist, Wissen und Können seiner Schüler gleichzeitig zu fördern, dieses geschieht durch belehrende Mittheilungen und durch die Kritik ihrer Arbeiten. Bei dem Massenunterrichte sind nebst einem, der Fassungsgabe der jugendlichen Schüler gemäßen Vorschreiten der Tafelzeichnungen, Klarheit und Verständlichkeit der sie begleitenden Erklärungen wesentliche Bedingungen. Die Correcturen sollen dabei nur mündliche sein, damit die Schüler gewöhnt werden, erkannte Fehler selbst zu verbessern. Es kommt dabei öfter vor, daß eine große Anzahl von Schülern gleiche Fehler machen, in welchem Falle eine allgemeine Besprechung solcher gemeinsamer Unrichtigkeiten, allenfalls mit erläuternden Aufzeichnungen, eine Massencorrectur, am rechten Platze sein wird. Bei dem späteren individuellen Unterrichte sind nöthige Correcturen von dem Lehrer auf das Auflagepapier zu zeichnen, ja es wird selbst nicht zu vermeiden sein vereinzelt an einer Stelle der Schülerzeichnung, nach wiederholt vergebener Anstrengung des Schülers, nachzuhelfen, doch ist dieses nur als letztes Mittel der Verständigung oder der Aufmunterung anzuwenden. Es giebt Lehrer, welche mündlich und schriftlich jeden Strich des Lehrers auf der Schülerarbeit strenge verpönen; ob sie selbst bei zahlreichen Schülern sich dieses Verständigungsmittel versagen, weiß ich zwar nicht, wohl aber, daß Extreme den Unterricht nicht fördern. Man liebt es das Zeichnen eine allgemein verständliche Sprache zu nennen, und enthält sich in derselben zu seinen Schülern zu sprechen! Etwas Handwerk ist auch beim Zeichnen; sollen die Schüler bei der kurzen Zeit die ihnen dazu vergönnt ist, alle Handfertigkeit erst durch eine Menge von Versuchen, und eigene Erfahrungen erwerben? Wie man sich zu Contouren anstellt ersehen sie freilich aus den Vorzeichnungen des Lehrers

an der Tafel, aber die Vortragsweise der Schatten, die manche, ungeachtet vieler mündlichen Belehrungen, besonders wenn sie wenig copiert haben, nach dem Runden nicht zu erreichen vermögen, muß solchen doch auf praktischem Wege beigebracht werden. Zeichnet in solchen Fällen der Lehrer ein kleines Stückchen, so sehen die Schüler nicht allein die Bewältigung der ihnen so groß erschienenen Schwierigkeiten, sondern sie finden sich auch lebhaft angeregt das erschaute selbst zu üben, und dem gezeichneten Theile das Uebrige mit dem Aufgebote ihrer Kräfte anzupassen. Der Lehrer des Freihandzeichnens hat hinreichend Gelegenheit, die Individualität seiner Schüler kennen zu lernen, und wird sich wohl hüten durch öftere Wiederholungen solcher Correcturen Bequemlichkeit oder gar Trägheit zu unterstützen. Ganz entschieden muß aber das Fertigmachen der Schülerarbeiten getadelt werden, welches noch an vielen Orten, besonders wenn es sich um Ausstellungsobjecte handelt, vorkömmt. Solches ist eine unwürdige Täuschung des Publikums, die überdies nicht geeignet ist, die Achtung der Schüler vor dem Lehrer zu erhöhen und letzterem auch noch die Basis für eine gerechte Beurtheilung der Schülerleistungen entzieht. Zuweilen wird ein solches Vorgehen selbst von Leitern der Lehranstalten verlangt, wie mir ein Beispiel bekannt geworden, daß der Zeichenlehrer einer Lehranstalt für Mädchen von der Directrice ein Separat-Honorar für jede durch ihn vollendete, sogenannte Prüfungs-Zeichnung erhielt. — Dieser Unfug ist auch Ursache, daß bei vielen derartigen Ausstellungen sämmtliche Schülerzeichnungen eine so große Familienähnlichkeit in ihrer Vollendung zeigen, daß Unbefangene dies als Zeugniß einer trefflichen Schulung betrachten. In Kunstschulen, wo nur begabte Schüler aufgenommen werden, die das erste Stadium des Unterrichtes bereits zurückgelegt haben, und wo eine genügende Zeit die sorgfältige Durchführung der Arbeiten gestattet, wird der Einfluß eines tüchtigen Meisters auf die Schülerzeichnungen allerdings so bedeutend sein, um ihnen das Gepräge einer gemeinsamen Schule aufzudrücken. Da aber an Mittelschulen die vorerwähnten Bedingungen fehlen, so müssen auch die Ergebnisse andere sein. Es giebt ein einfaches untrügliches Merkmal, welches erkennen läßt, ob die Zeichnungen ohne weiteres Zuthun des Lehrers aus den Händen der Schüler kommen. Es ist eben die Individualität, welche sich durch die Verschiedenheit im Vortrag wie in der Ausführung kundgiebt, die nicht von einer eingelernten manuellen

Fertigkeit verhüllt wird, sondern sich mit der vollen jugendlichen Unbefangenheit zeigt.

Bei der Einführung des Freihandzeichnens an den neu organisirten Realschulen Oesterreichs wurden die Lehrer dafür den Kreisen ausübender Künstler entnommen. Dann betraute man Personen mit diesem Unterrichte, welche akademische Studien mit Erfolg gemacht und nach einer Prüfung an der Wiener Akademie die Befähigung für dies Lehrfach erhalten hatten. Später wurden die Prüfungen in die Hände einer Kommission gelegt und auch auf die Hilfswissenschaften ausgedehnt. In der neuesten Zeit wurde an dem k. Museum für Kunst und Industrie eine specielle Abtheilung zur Ausbildung von Lehramtskandidaten für das Freihandzeichnen errichtet, deren dreijähriger Studienkurs ebenfalls mit einer Prüfung über deren Können, Wissen und Verwendbarkeit abschließt. Im Rang wie in den Bezügen sind die Lehrer des Zeichnens ihren Collegen für andere Lehrfächer an gleichen Anstalten gleichgestellt.

Sowohl bei allgemeinen Besprechungen, wie bei Anordnungen in Bezug auf Unterrichtsmethode besteht die Uebung, die Schüler als eine weiche gefügige Masse wenig oder gar nicht in Betracht zu ziehen. Werden die gewünschten Unterrichtsresultate nicht durchgehends erreicht, so wird oft mit Unrecht die Schuld allein dem Lehrer ins Gewissen geschoben, weshalb es nicht überflüssig scheint, auch dem zu formenden Stoff eine kurze Betrachtung zu widmen. Die Schüler treten nicht nur mit verschiedenen Anlagen, sondern oft mit bösen Eigenschaften und Gewohnheiten in die Mittelschule. Auf den ersten Stufen des Unterrichts fallen die Ersteren noch weniger schwer ins Gewicht, weil die meisten Lehrgegenstände mehr ein aufmerksames Aufnehmen der durch Neuheit meist interessanten Lehrstoffe als deren geistige Verarbeitung verlangen, und auch die geforderte Selbstthätigkeit, durch die jugendliche Fantasie, welche die Mängel ihrer Arbeiten verhüllt, eher warm erhalten und nicht so leicht entmuthigt wird wie in späteren Jahren. Auch auf das Betragen übt die in diesen Jahren noch obwaltende Abhängigkeit so wie der Schulzwang noch heilsamen Einfluß.

Aber bei älteren Schülern macht sich oft die Individualität derselben in unangenehmer Weise geltend, besonders wenn auch die häusliche Erziehung keine entsprechende ist. Correktivmittel giebt es sehr wenige, sie bestehen fast nur in schlechten Semestralklassen, die, wenn sie den Schüler am Aufsteigen in eine höhere Klasse hindern, meist

dessen Angehörige schwerer als den Strafbaren selbst treffen. Trägheit, Leichtsinn und roher Uebermuth vereiteln viel häufiger eine segensreiche Wirksamkeit der Schule als Unfähigkeit. Aber selbst strebende Naturen neigen sich einigen der vielen Gegenstände der Mittelschule mit größerer Wärme zu, und betreiben die anderen blos mit kühlem Pflichtgefühle.

Bezüglich des Freihandzeichnens wird die an sich richtige Ansicht, daß man mit Lust und Liebe zeichnen müsse um günstige Resultate zu erlangen, von sehr vielen Schülern derart mißverstanden, daß sie glauben, oder doch zu glauben vorgeben, sie sollten nur zeichnen wann, und zu was sie Lust haben. Je ernster aber die Bestrebungen sind, den Unterricht in ein einheitliches methodisches Geleise zu bringen, desto weniger dürfen specielle Neigungen einzelner Schüler berücksichtigt werden, wodurch sich jedoch die Theilnahmlosen mehren. Jene, welche gegen ihre begabteren oder fleißigeren Mitschüler zurückgeblieben, und dadurch entmuthigt sind, finden eine Entschuldigung ihrer Lauheit und ihres Unfleißes darin, daß sie sich als talentlos, und alle weiteren Anstrengungen als fruchtlos erklären. Diese Unlust wird zuweilen auch noch zu Hause genährt; denn wie man vor einigen Jahrhunderten das Erlernen des Schreibens schon für einen bedeutenden Schritt in den Tempel der Gelehrsamkeit hielt, so glaubt man noch in manchen Kreisen, das Zeichnen müsse nothwendig zur ausübenden Kunst führen, und wundert sich, daß in den Mittelschulen die armen Knaben damit geplagt werden, mit denen man doch viel solidere Absichten hat, als sie zu Künstlern zu bilden. Diese Apathie eines Theiles der Schüler, welche zuweilen auch noch ansteckend wirkt, ist dem Unterrichte sehr abträglich, kostet dem Lehrer sehr viele Zeit, weil es ihm obliegt mit allen Mitteln dagegen anzukämpfen, und erschwert die Aufrechthaltung der Ruhe, welche von solchen Theilnahmlosen vielfältig gestört wird. Wenn überdies der Lehrer noch dadurch zu einer viel zu milden Classifikation der Schülerleistungen gedrängt wird, weil in Oesterreich eine ungenügende Fortgangsnote im Freihandzeichnen nicht dieselbe Wirkung hat wie in einem anderen Gegenstande, also officiell eine Unterordnung ausgesprochen wird, so ist es erklärlich, daß durch den Entzug dieses letzten und wirksamsten Mittels zu Fleiß und Thätigkeit anzuspornen, eine bedauernswerthe Lauheit um sich greift, die durch eine viel zu große Schülerzahl für einen Lehrer (erst bei 50 wird ein Assistent bewilligt) und durch wenige weit auseinander liegende Lehrstunden noch

gesteigert wird. Diese ungünstigen Umstände erklären es, warum der Unterricht für einen nicht unbedeutenden Theil der Schüler jene Früchte nicht trägt, die nach ihrer Beseitigung zu erwarten wären.

Der Zeichenunterricht setzt die Erfüllung bestimmter Bedingungen bezüglich des Lokales wo er ertheilt werden soll, voraus, die nicht immer leicht zu erfüllen sind. Der Zeichensaal soll groß genug sein, um nicht allein eine hinreichende Zahl von Zeichentischen aufzunehmen, sondern auch genügend Raum für ein Podium zum Aufstellen der Schultafel und der Stative, wie auch für mehrere Gruppen von Schülern enthalten, die nach den aufgestellten Modellen zeichnen. Er muß helles unmittelbares Licht nur von einer seitlich liegenden Fensterreihe erhalten, die wo möglich nach Norden zu liegt, um das Sonnenlicht, und noch mehr das Wechseln desselben zu vermeiden. Für die oberen Klassen ist überdies ein Raum mit gesperrtem Licht nöthig um nach gutbeleuchteten größeren Modellen und Gypsköpfen zu zeichnen. Gleich beim Beginne des Unterrichtes hat der Lehrer schon mit manchen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Figur, welche er an die Tafel zeichnet, wird nur für drei Schüler die ihr gegenüber sitzen eine Frontalansicht geben, die rechts oder links Sitzenden, würden schon ein verschobenes Bild empfangen, weil ihre Sehstrahlen die Tafel in spitzen Winkeln treffen. Dieser Uebelstand wird allerdings bei weiterer Distanz schwächer, aber zu weit kann der erste Tisch nicht entfernt werden, weil sonst bei ca. 60 Schülern die an dem Letzten sitzenden schon nicht deutlich genug sehen würden. Deshalb empfiehlt sich die Anordung am ersten Tisch drei, am Zweiten, vier u. s. f. nach Maßgabe der Entfernung mehr Schüler zu setzen, die dann die Tafelzeichnung unverschoben sehen werden. Noch ist dabei zu berücksichtigen, daß die größeren an die Flügel, und kurzsichtige an den ersteren Tischen zu placiren sind. Ein bedauerliches Uebel ist bei Stadtkindern ohnedem jene Kurzsichtigkeit, die weniger im Bau des Auges, als in der fortwährenden Beschäftigung mit naheliegenden Dingen beim Lesen und Schreiben, und mangelndem Ausblick in die Ferne, ihren Grund hat, und berücksichtigt werden muß, soll nicht die unbillige Anforderung gestellt werden, daß sie etwas zeichnen sollen, was sie nur undeutlich sehen. Nicht anders als oben erwähnt worden, wird es beim Demonstriren der perspectivischen Erscheinungen gehen, weshalb auch hier die empfohlnen Rücksichten zu beachten sind, und ein gewissenhafter Lehrer Wiederholungen nicht scheuen wird, um allen an verschiedenen Plätzen sitzenden Schülern

gleichmäßig die richtige Anschauung der Modelle zu verschaffen. — Dann sollen Schülergruppen nach Draht-, Holz- und später auch nach Gypsmodellen zeichnen. Ist der Saal breit und sind die Fenster hoch genug, um weit hinein genügend Licht zu spenden, so können die Tische 8 bis 9′ von denselben entfernt gestellt werden, der dadurch zunächst den Fenstern gewonnene freie Raum ist für die Aufstellung der Objecte und für Gruppen von 4 bis 5 friedlichen Schülern, die nach denselben zeichnen, einzutheilen, und durch bewegliche Blenden jede Gruppe von dem Lichteinflusse des nächsten Fensters zu sondern. Diese Anordnung ist jedoch nur in einem Lokale mit vier hohen und entsprechend breiten Fenstern, mit Zwischenpfeilern von 5′, also in einer beiläufigen Länge von 40 und einer Breite von mindestens 25 Fuß zu treffen. Sollte solches wegen unzulänglichen Raumes nicht thunlich sein, so ist es kaum möglich mit gutem Erfolge von den entfernteren Zeichentischen aus nach dem aufgestellten Modelle zu zeichnen, und es wird in diesem Falle zweckmäßiger sein, nur die an den vordersten Tischen Sitzenden dazu anzuhalten, und die Uebrigen entweder nach Tafelzeichnungen oder nach ihren Kräften entsprechenden Vorlagen zu beschäftigen, bis nach einem regelmäßigen Wechsel der Schüler auf den vorderen Sitzplätzen alle zum Zeichnen nach dem Modelle gelangen. Der bestgeregelte Massenunterricht wird also, wenn die Lokalverhältnisse ungünstige sind und die Schülerzahl für dieselben zu groß ist, dadurch beschränkt, ja verkümmert werden. Das eben Gesagte gilt natürlich auch für das später zu übende Zeichnen nach Gypsmodellen, seien diese nun runde oder Reliefs. Müssen sie auf den Zeichentischen aufgestellt werden, so wird die von mehreren Lichtöffnungen kommende Beleuchtung derselben so flau und unbestimmt sein, daß die Schüler weder zum sicheren Auffassen und Darstellen der Formen, noch zum Studium der Licht- und Schatten-Erscheinungen gelangen können.

Mag es kleinlich erscheinen, diese Uebelstände zu besprechen, das häufige Vorhandensein derselben kann doch nicht in Abrede gestellt und eben so wenig kann behauptet werden, daß dieselben nicht nachtheilig auf dem Unterrichte lasten, oder daß sie, wenn auch nicht völlig zu beseitigen, doch bedeutend abgeschwächt werden könnten, wenn die entsprechenden Mittel dagegen angewendet würden.

Eine zu große Schülerzahl für einen Lehrer, Lauheit der Schüler und Unzweckmäßigkeit der Zeichensäle und ihrer Einrichtungen, sind Hindernisse, welche den wärmsten Bemühungen eines tüchtigen Lehrers

Trotz bieten, und die Unterrichtserfolge abschwächen. Bei dem wiederholt ausgesprochenen ernsten Willen den Zeichenunterricht zu einem erfreulichen Gedeihen zu bringen, sind es nicht zwecklose Klagen wenn die Hemmnisse eines höheren Aufschwunges offen bezeichnet werden, weil erst nachdem die Aufmerksamkeit darauf gelenkt worden, die Beseitigung derselben zu erwarten ist.

Hasslwander, Prof. des Freihandzeichnens
an der Ober-Realschule auf der Wieden in Wien.

Die höhere Bürgerschule im Großherzogthum Baden.

Die landesherrliche Verordnung, durch welche die höhere Bürgerschule in Baden ins Leben gerufen wurde, datirt vom 15. Mai 1834. Als Zweck der neuen Schule wird darin bezeichnet: Die Gelegenheit zu einem ihrem künftigen Berufe angemessenen Unterrichte denjenigen jungen Leuten zu verschaffen, welche dem Unterrichte mehr Zeit widmen können und einen bürgerlichen Beruf wählen, der höhere geistige Entwickelung und umfassendere Vorkenntnisse erfordert. Zu diesem Zwecke solle die höh. Bürgerschule, den praktischen Zeitbedürfnissen mehr Rechnung tragend, als die bisherigen höh. Schulen, der Mathematik, den Naturwissenschaften und der französischen Sprache mehr Sorgfalt zuwenden, von den alten Sprachen nur die lateinische, und auch diese in beschränkterem Maße betreiben, sie sogar an Orten, wo sich eine Gelehrten-Schule befindet, ganz ausfallen lassen (Art. 2 und 7). Außerdem soll sie ihre Zöglinge zum Eintritt in das Polytechnikum befähigen (Art. 4 und 6), und es sollen zu deren Errichtung und Unterhaltung, nächst den vorhandenen Stiftungs-Fonds, vorzugsweise Beiträge der Gemeinde in Anspruch genommen werden (Art. 17 und 18). Den Gemeinden wurde dagegen das Recht, die Lehrer vorzuschlagen, eingeräumt.*)

*) Bezüglich der Vorbildung der Lehrer bedingt Art. 13 „in der Regel“ akademische Studien für die Hauptlehrer, eine Staatsprüfung, wenigstens 3jährige praktische Uebung; „die Lehrer für den Unterricht im Rechnen, Schönschreiben und Gesang können aus der Zahl der Volksschul-Candidaten genommen, der Unterricht in der Mathematik, Naturgeschichte, Naturkunde und im Zeichnen kann Gewerbschul-Candidaten übertragen werden.“ Hierin liegt kein wesentlicher Unterschied von dem, was an den früheren Schulen üblich war. Völlig gleich blieb das Ressort-Ver-

So geeigenschaftet stellt sich die höh. Bürgerschule in der erwähnten Verordnung zum Unterschiede von den bis dahin vorhandenen höheren Unterrichtsanstalten dar. Innerhalb dieses Rahmens war nun aber eine große Mannigfaltigkeit von Schulen zulässig. Je nach den vorhandenen Mitteln und Bedürfnissen konnte die vollständige Schule mit 5jährigem Curse (Art. 5), es konnte sogar „ein sechster Jahrescurs, der mit der ersten mathematischen Classe der polytechnischen Schule auf gleicher Stufe steht," eingerichtet werden (Art. 6; was jedoch nur in Heidelberg gleich von Anfang an geschah); man konnte aber auch allmählig vorgehen, (Art. 7) und vorderhand mit 2 oder 3 Klassen beginnen. Uebrigens handelte es sich überhaupt nicht bloß um Neugründungen; vielmehr sollten auch schon bestehende Anstalten (Lateinische Sch., Realschulen, Pädagogien) in höh. Bürgerschulen umgewandelt werden (Art. 1).

Nach den schon hier bei der Geburt angedeuteten Verschiedenheiten entstanden und entwickelten sich denn allmählig die höh. Bürgerschulen im Lande Baden, und wuchsen innerhalb der nächsten 35 Jahre bis zur Zahl 32 an. Zwei und zwanzig derselben, (zu Baden, Bretten, Buchen, Eberbach, Emmendingen, Eppingen, Ettenheim, Ettlingen, Gernsbach, Hornberg, Kork, Ladenburg, Mosbach, Müllheim, Rheinbischofsheim, Schopfheim, Schwetzingen, Sinsheim, Ueberlingen, Villingen, Waldshut, Weinheim) suchten ihrer Aufgabe in 3 bis 5 Jahrescursen zu genügen, in der Regel mit verschiedenartigen Klassencombinationen, und mit Beibehaltung des Lateinunterrichts, da sie ohnehin in diesen kleineren Städten die einzige höh. Schule darstellten. In 10 anderen Städten dagegen, wo sich eine sog. gelehrte Mittelschule befand und bestehen blieb, trat die höh. Bürgerschule entweder in organische Verbindung mit derselben, indem einige untere Klassen gemeinschaftlich waren und erst in den mittleren Jahrescursen die Trennung eintrat, oder aber sie gestaltete sich selbstständig neben jener und mit Ausschluß der alten Sprachen. Ersteres war in Offenburg, Lahr, Durlach, Lörrach und Pforzheim der Fall, letzteres geschah in Heidelberg, Mannheim, Freiburg,

---

hältniß, indem nach Art. 16 die höh. Bürgerschulen in gleicher Weise, wie die gelehrten Mittelschulen, unter die Oberaufsicht und Leitung der oberen Studienbehörde gestellt wurden. Auch die zum Eintritt erforderlichen Vorkenntnisse und das Aufnahmsalter (das begonnene 10. Lebensjahr) blieben dieselben, wie bei den anderen Mittelschulen.

Constanz und Karlsruhe. Alle diese 32 Anstalten hatten einen unter sich sehr verschiedenen Lehrplan, „der mit Rücksicht auf die (in Art. 2 angegebenen) allgemeinen Grundzüge, und auf die in Art. 5, 6 und 7 bezeichneten Verhältnisse für jede Anstalt durch besondere Verfügung der oberen Studienbehörde festgesetzt" wurde (Art. 9). Dieses gilt auch von den 5 selbstständigen lateinlosen Anstalten, so daß von einem Uebersiedeln der Schüler von einer Anstalt zur anderen ohne Aufnahmsprüfung nicht die Rede sein konnte.

Eine gewisse Gleichförmigkeit der gesammten inneren und äußeren Organisation wurde erst hergestellt nach der Gründung der Realgymnasien im Juli 68 und in Folge der Einführung der allgemeinen deutschen Wehrverfassung in Baden. Seit dieser Zeit nämlich gingen die Combinationen nach und nach ein, die kleineren Schulen nahmen den Lehrplan der unteren 5 oder 6 Klassen der Realgymnasien an oder werden ihn annehmen, die früher schon selbstständigen lateinlosen Anstalten aber bewarben sich um die Berechtigung der Ausstellung von Reifezeugnissen für den einjährigen Dienst und mußten in Folge dessen nach einem einheitlichen, neuen Plane reorganisirt werden*).

Nach dieser kurzen geschichtlichen Einleitung lassen wir jene Schulen, welche von der höh. Bürgerschule nur noch den Namen übrig haben, auf sich beruhen und wenden uns dem eigentlichen Gegenstande dieser Darstellung zu, welche die gegenwärtige sechsklassige höh. Bürgerschule im Großherzogthum Baden einer näheren Betrachtung zu unterwerfen beabsichtigt.

Die Umgestaltung der hier in Frage stehenden vier Anstalten nahm folgenden Verlauf: Mit Rücksicht auf den Anschluß an die mathematischen Klassen der polytechnischen Schule und in Uebereinstimmung mit den anderen Anstalten des engeren und weiteren Vaterlandes, wo in der Regel nach dem 6. Jahrescurs die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung gewährt wird, wurden 6 Jahrescurse, wie sie an dreien der genannten Anstalten bereits vorhanden waren, für eine mit der Berechtigung auszustattende höh. Bürgerschule als Norm angenommen. Die Gr. Oberschulbehörde stellte nun für eine solche Schule einen Lehrplan auf, in welchem die Lehrgegenstände und Lehrziele

*) Eine dieser 5 Anstalten (Mannheim) war indessen in ein Realgymnasium umgewandelt worden. Die entgegengesetzte Maßregel (Umwandlung des 6klassigen Realgymnasiums in eine höh. Bürgersch.) wird seit längerer Zeit in Pforzheim von einer großen Anzahl von Bürgern angestrebt.

sowohl mit Rücksicht auf die überhaupt möglichen und zum Theil bisher schon erzielten Leistungen, als auch mit Berücksichtigung der anderwärts (im norddeutschen Bunde) gestellten Anforderungen genau angegeben sind. Dieser Lehrplan wurde den betreffenden Gemeinden vorgelegt, sammt einem Statut, welches die Bedingungen enthält, unter welchen der Lehrplan zur erwünschten Ausführung gebracht werden sollte. Diese Bedingungen, „Satzungen" genannt, beziehen sich auf die Zahl, Qualität und Besoldung der Lehrer, Beischaffung und Verwaltung der pekuniären und anderen Mittel, endlich auf Leitung und Beaufsichtigung der Schule. Der Lehrplan ist für alle diese Anstalten derselbe (Constanz, welches bis jetzt nur 5 Klassen hat, macht vorderhand noch eine Ausnahme, wird aber bald in die Reihe der 6klassigen einrücken); die Satzungen sind in den wesentlichen Bestimmungen ebenfalls analog, und weichen nur in Nebensachen, meist lokaler Natur, von einander ab. Diese wenigen örtlichen Abweichungen, darunter insbesondere die Höhe des von der Gemeinde aufzubringenden Beitrags, waren eigentlich auch allein der Gegenstand der Unterhandlungen zwischen Gemeinde und Oberschulrath. Das wachsende Bedürfniß solcher Schulen und das ebenso wohlbegründete als dringende Verlangen nach der Berechtigung halfen über etwaige Bedenken rasch hinweg und die Bürger genehmigten in der Regel einstimmig durch ihre Vertreter die vorgelegten Entwürfe.

Den deutlichsten und allseitigsten Einblick in die Beschaffenheit der sechsklassigen höh. Bürgerschule Badens werden wir unseren Lesern dadurch verschaffen, daß wir ihnen zuerst eine Skizze des Lehrplanes geben und ihnen sodann die „Satzungen" vorführen. Beide Aktenstücke wurden bereits in Jahresberichten badischer Anstalten (jener zu Karlsruhe und zu Heidelberg) veröffentlicht. Es erübrigt dann nur noch, Einiges über die gegenwärtige Schülerzahl hinzuzufügen, um das Gesammtbild dieser Lehranstalten zu vervollständigen.

Die Lehrgegenstände und die jedem einzelnen derselben in den verschiedenen Klassen zugewiesene Stundenzahl werden durch folgendes Schema veranschaulicht:

Lehrgegenstände	Klasse					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	6	5	4	4	4	4
Französisch	7	7	6	6	6	6
Englisch	—	—	3	3	4	4
Geographie	2	2	2	2	1	—
Geschichte	—	—	2	2	2	2
Arithmetik	4	4	3	3	3	3
Geom. Formenlehre, Geometrie und Trigonometrie . . .	—	2	2	2	2	2
Darstellender Unterricht . .	—	—	—	—	2	2
Naturgeschichte	2	2	2	2	—	—
Physik	—	—	—	2	2	3
Chemie	—	—	—	—	2	2
	23	24	26	28	30	30
Kalligraphie	3	2	2	1	—	—
Freihandzeichen	2	2	2	2	2	2
Singen	2	2	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
	32	32	34	35	36	36

Der Religions-Unterricht ist in allen 6 Klassen in je 2 wöchentlichen Stunden obligatorisch. Plan und Erfolge dieses Unterrichtes unterliegen der Aufsicht besonderer Commissäre der beiden Confessionen.

Dem deutschen Sprachunterrichte sind in der untersten Klasse 6, in der II. 5, und in den 4 anderen je 4 Stunden zugetheilt. Der grammatische Unterricht muß mit dem Ende der IV. Klasse vollendet sein; ebenso werden in dieser Klasse zuletzt noch Briefe und Geschäftsaufsätze (für das praktische Leben) gefertigt. In der V. und VI. Klasse „erstreckt sich die Lectüre nicht nur auf kürzere und fragmentarische Stücke, wie dieselben zum Zweck der Repräsentation der einzelnen Stilgattungen und der bedeutenderen Prosaiker und Dichter in einem geeigneten Lesebuch vorgeführt werden, sondern es soll auch das eine oder andere vollständige Werk eines unserer hervorragenden

Classiker (Dichter) aus der Periode seit Klopstock gelesen werden. Mit der Lectüre ist die sprachlich-sachliche Einzelerklärung unter Beachtung der wichtigsten Redefiguren, die Hervorhebung der Hauptgedanken und der Gedankengruppen, die Entwickelung der Disposition und des Grundgedankens des Werkes, sowie die Hinweisung auf die Composition und die Charaktere der vorkommenden Personen zu verbinden. Dabei soll die Verwerthung des Inhaltes zur Weckung des religiös-sittlichen, des ästhetischen und patriotischen Gefühls der Schüler nicht versäumt werden. An die Lectüre des einzelnen Stückes schließen sich Erörterungen über die betreffende Stilgattung und die Gesetze derselben, über die literarische Bedeutung des Verfassers, über seine wichtigsten Lebensmomente und seine bedeutendsten Werke, sowie eine Hinweisung auf die wichtigsten übrigen Vertreter der betreffenden Stilgattung in der deutschen Literatur an. Bei der Lectüre von Gedichten ist auch dem Versmaße Beachtung zu schenken. — Die Themata der auf dieser Stufe vorzugsweise zu fertigenden Abhandlungen schließen sich am besten an die Lectüre oder an den übrigen Unterrichtsstoff an; jedenfalls aber hat eine Besprechung des Themas hinsichtlich der Auffindung und Anordnung des Stoffes in allmählig abnehmender Ausführlichkeit der Ausarbeitung voranzugehen. Theoretische Belehrungen über die Aufsatzbildung mit Uebungen im Disponiren sollen nicht fehlen. — Der freie Vortrag kann hier auch auf kurze eigene Productionen der Schüler ausgedehnt werden."

Der fremdsprachliche Unterricht hat in dem neuen Lehrplane im Vergleich zum früheren die beträchtlichste Erweiterung erfahren. Die französische Sprache erhielt in I. und II. je 7, in den übrigen 4 Klassen je 6 Stunden. Das Lehrziel dieses Gegenstandes ist folgendermaßen bestimmt: „Die Schüler sollen dahin geführt werden, daß sie das Französische richtig aussprechen, eine eingehende Vertrautheit mit den Haupttheilen der Grammatik besitzen, über eine umfassende copia verborum gebieten; sie sollen nicht nur eine Anzahl kleiner Musterstücke, sondern auch einige ganze Werke der klassischen französischen Literatur gelesen haben, und sollen im mündlichen Gebrauche so weit befähigt sein, um auf die an sie in französ. Sprache gestellten Fragen mit einiger Gewandtheit in dieser Sprache antworten zu können. Insbesondere sollen sie in den Stand gesetzt werden, ein nicht zu schwieriges deutsches Extemporale richtig französisch niederzuschreiben, ein deutsches Dictat, vorzugsweise historischen oder überhaupt erzäh-

lenden Inhalts, ohne Hilfe eines Lexikons und der Grammatik orthographisch und grammatisch richtig und nicht ohne Bekanntschaft mit dem Geiste und den Eigenthümlichkeiten der französ. Sprache zu übersetzen, und jedes ihnen vorgelegte prosaische Schriftwerk, das nicht durch seinen Inhalt besondere Schwierigkeiten bietet, namentlich aber Stücke erzählenden, beschreibenden und eigentlich historischen Inhalts, desgleichen leichtere poetische Stücke mit Geläufigkeit und richtig ohne jedes Hilfsmittel in das Deutsche zu übertragen. — Die Grammatik soll mit der V. Klasse beendet werden; in VI. tritt neben der Rücksicht auf die Befestigung der Grammatik das stilistische Element bei dem Uebersetzen in das Französische in den Vordergrund. Dazu dient einerseits die mündliche und schriftliche Uebersetzung zusammenhängender deutscher Uebungsstücke der Grammatik, andererseits Extemporalien und Stile. Die Lectüre schließt sich theils an eine Chrestomathie an, in welcher die wichtigsten Stilgattungen und die bedeutendsten Classiker vertreten sind, theils erstreckt sich dieselbe auf ganze Werke der französischen Literatur, namentlich aus dem Gebiete der Comödie und Tragödie. Die sprachliche und sachliche Erklärung des Lehrstoffs, die Hervorhebung des Gedankenganges des Gelesenen, die Belehrungen über die Lebensverhältnisse, die Werke und die literarische Bedeutung der vorgeführten Autoren bietet eine ausgiebige Veranlassung zur mündlichen Handhabung der französ. Sprache, in welcher auf dieser Stufe der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ausschließlich stattfinden soll. Die in den Uebersetzungen ins Französische, sowie in der Lectüre vorgekommenen Vocabeln werden memorirt und das Auswendiglernen der für die Conversation nöthigen Wörter und Redensarten wird fortgesetzt. Zur Uebung der Auffassung des Französischen und zugleich zur Befestigung der Orthographie werden von Zeit zu Zeit dictées geschrieben."

Der englische Unterricht beginnt in der III. Klasse und zählt in dieser und der folgenden Klasse je 3, in den beiden oberen je 4 Stunden. „Das Lehrziel der englischen Sprache ist im Allgemeinen, nur in etwas beschränkterem Maße, das gleiche, wie das der französischen. Insbesondere sollen die Schüler befähigt werden, jedes prosaische Stück, dessen Verständniß nicht durch den behandelten Gegenstand erschwert ist, ohne vorherige Präparation und ohne Hilfsmittel geläufig übersetzen, ein deutsches Dictat (besonders erzählenden oder eigentlich historischen Inhalts), zu dem die selten vorkommenden Vocabeln angegeben werden, ohne grammatische oder orthographische Ver-

stöße ins Englische zu übertragen, endlich mit einiger Fertigkeit sich mündlich in englischer Sprache auszudrücken." Auch hier soll „der eigentlich grammatische Unterricht der Hauptsache nach in V. seinen Abschluß erhalten und in VI. das Hauptgewicht auf das stilistische Element gelegt werden können. Die Einführung in die englische Literatur findet nicht nur an der Hand einer Chrestomathie statt, in welcher die wichtigsten Stilgattungen und die bedeutendsten Classiker durch Musterstücke vertreten sind, sondern auch durch Lesung und Erklärung vollständiger, namentlich poetischer Literaturwerke. Fortgesetztes Memoriren von Wörternund Redensarten in gleicher Weise, wie in III. und IV. Zur Befestigung der Orthographie und zur Gewöhnung des Ohrs an die richtige Auffassung des Englischen dienen englische Dictate, welche von Zeit zu Zeit geschrieben werden. Der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler hat in V. und VI. jedenfalls in englischer Sprache zu geschehen."

Die Mathematik wurde gegen früher ein wenig beschränkt. Die Stundenzahl beträgt für diesen Gegenstand in der I. Klasse 4 (Rechnen), in II.: 6 (Rechnen und geom. Formenlehre), in III.: 5 (Rechnen und Geometrie), in IV.: 5 (Rechnen, Allgem. Arithmetik und Algebra, Geometrie), in V.: 5 (Allgem. Arithmetik und Algebra, Geometrie und Stereometrie), in VI.: 5 (Allgem. Arithmetik und Algebra, Stereometrie und ebene Trigonometrie). Als Lehrziel soll erreicht werden: „Sicherheit in den 4 Grundoperationen mit numerischen ganzen und gebrochenen Zahlen, einschließlich der Rechnungen für das bürgerliche und kaufmännische Leben, Kenntniß und Fertigkeit in den vier Species in algebraischen ganzen und gebrochenen Zahlen, in den Proportionen, in der Potenzirung und Radicirung und in den Logarithmen, in der Auflösung von Gleichungen des ersten und zweiten Grades (letztere mit Einer Unbekannten), in der Behandlung der niederen arithmetischen und der geometrischen Reihen, der Zinseszins- und Rentenrechnung; Kenntniß der Planimetrie, der Stereometrie und der ebenen Trigonometrie."

Der darstellende Unterricht (Geometrisches Zeichnen) beschäftigt sich in den beiden oberen Klassen in wöchentlich zwei Stunden mit den ebenen Gebilden und dem Einfachsten aus der Projections-Lehre.

Die Geographie wird in den vier unteren Jahrescursen in

wöchentlich 2 Stunden gelehrt und in der V. Klasse wird eine Stunde wöchentlich auf mathematische Geographie verwendet.

Die Geschichte, wenigstens die mittlere und neue, wird innerhalb vier Jahre (vom III. Jahrescurse an) in zwei Wochenstunden zweimal durchlaufen, zuerst (in III. und IV.) „die hervorragendsten Erscheinungen auf dem ganzen Gebiete in elementarer Behandlung, dann (in V. und VI.) in mehr pragmatischer Weise die deutsche Geschichte unter Anschluß des Wichtigsten aus der gleichzeitigen Geschichte der mit Deutschland in Wechselbeziehung stehenden Staaten."

Der Naturgeschichte ist dasselbe Stundenmaß in den vier unteren Klassen zugetheilt; erzielt soll werden: „eine übersichtliche Kenntniß der Zoolgie, Botanik und Mineralogie, genauere Bekanntschaft mit den für die verschiedenen Erdregionen charakteristischen und den für Landwirthschaft, Technik und Handel besonders wichtigen Naturkörpern. Kenntniß der Hauptorgane des Menschen und ihrer Verrichtungen." Dabei soll eine Anleitung zum Sammeln von Naturkörpern gegeben werden.

Die Physik beginnt in der IV. Klasse mit einem elementaren Cursus in 2 wöchentlichen Stunden. Dieser dient zugleich als Propaedeutik der Chemie. Die V. mit 2, die VI. mit 3 wöchentlichen Stunden enthalten Experimentalphysik und Mechanik, mit eingehender mathematischer Begründung der Hauptgesetze.

Endlich behandelt der chemische Unterricht in den beiden oberen Klassen (wöchentlich 2 Stunden) „die Elemente der anorganischen Chemie, einschließlich der stöchiometrischen Gesetze und der Zusammensetzung der wichtigsten Mineralien, sowie des Wesentlichsten aus der bezüglichen chemischen Technologie. Aus der organischen Chemie die für die Ernährung und für die Industrie bedeutsamen organischen Stoffe."

Auf Schönschreiben werden in der I. Klasse 3, in der II. und III. je 2 und in der IV. eine wöchentliche Stunde verwendet; für Freihandzeichnen, Singen und Turnen sind durch alle Klassen je 2 Stunden angesetzt. Bezüglich des Lehrganges in diesen Fächern soll es wie an den Realgymnasien gehalten werden.

Obgleich wir diesen Lehrplan der Kürze wegen hauptsächlich nach seinen in den oberen Klassen zu erreichenden Zielen darstellten, so werden dem aufmerksamen Leser doch unschwer zwei Dinge, die demselben zur großen Empfehlung gereichen, erkennbar sein: 1). Bei aller Rücksicht

auf den Anschluß an die Polytechnische Schule stellt sich derselbe dar als der in wohlgegliederter und in sich abgeschlossener Form dargebotene Inbegriff dessen, was unser gebildeter Mittelstand heutzutage zu wissen und zu können bedarf. Er schließt ebensowohl solche Fächer von sich aus, welche für die allgemeine Bildung heutzutage nicht mehr nöthig, als solche, die nur für einzelne Berufsarten berechnet sind, und verleiht so der höh. Bürgerschule den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt. 2) Nach der IV. Klasse tritt ein gewisser Abschluß ein, und die vier unteren Jahrescurse bilden gleichsam eine Schule für sich, eine Art Realanstalt, wie sie für diejenigen vollkommen genügt, denen es die Verhältnisse nicht gestatten, bis zum 16. oder 17. Jahre in der Schule auszuharren. Der Jahresbericht der höh. Bürgerschule zu Freiburg vom Herbst 72 (S. 4) weist mit folgenden Worten auf jenen Abschluß hin: „Kalligraphie, Naturgeschichte und politische Geographie schließen dort nach vierjährigem Curse ganz ab. In der gleichen Zeit hat der Rechenunterricht seinen reichen Stoff aus dem Geschäfts- und Handelsleben der Hauptsache nach ebenfalls erschöpft. Die Geschichte hat in zweijährigem Curse die alte, mittlere und neuere Zeit in übersichtlicher Darstellung durchlaufen. Die deutsche Grammatik ist hinlänglich befestigt und geübt; die französische ist weit vorgerückt, und auch schon einige Fertigkeit im mündlichen französischen Ausdruck gewonnen; dem Englischen sind bereits zwei Jahrescurse gewidmet. Endlich soll der zweistündige Unterricht in der Naturlehre, unabhängig von der Weiterführung, das Wichtigste aus diesem Wissenszweige in faßlicher Darstellung den Schülern vorführen. Andererseits treten in den folgenden Klassen ganz oder theilweise neue Disciplinen auf, wie die Chemie, die darstellende Geometrie, die Stereometrie, Trigonometrie und mathem. Geographie; andere Gegenstände erfahren eine entschieden andere, wissenschaftlich gründlichere Behandlung, wie die Physik, Geschichte und Geometrie; oder es tauchen in denselben neue, eigenartige Themata auf, wie im Deutschen die Poetik und die Einführung in die Literatur. Im französischen und englischen Unterrichte greift allmählig der ausschließliche Gebrauch der fremden Sprache Platz, und selbst in der Religionslehre begegnen wir bei beiden Confessionen einem neuen Gegenstande: der Kirchengeschichte."

Wir haben also unseres Erachtens hier zugleich einen Lehrplan, welcher in einer und derselben Anstalt die Rücksicht auf die Bedürf-

nisse derer, welche dieselbe, sei es als einzige höhere Bildungsstätte, oder als Vorstufe für weitere Studien, ganz durchmachen, mit der Rücksicht auf diejenigen, welche sie mit dem Confirmationsalter verlassen, in ziemlich glücklicher Weise vereinigt. Dessenungeachtet ist derselbe ohne Zweifel noch in verschiedener Beziehung der Verbesserung fähig; auch sind bereits Gutachten über etwaige Abänderungen eingefordert, obgleich er erst seit 2½ Jahren besteht und also noch von keiner Anstalt vollständig durchgeführt wurde. Sollten die betreffenden Anträge irgend eine wesentliche Modification des Ganzen hervorrufen, so werden wir nicht ermangeln, darüber ergänzend zu berichten.

Was die innere Organisation betrifft, so geben wir im Nachfolgenden die Satzungen der höh. Bürgerschule zu Heidelberg, wie dieselben im Jahresbericht dieser Anstalt für 72/73 veröffentlicht und in besonderem Abdrucke vervielfältigt wurden. Sie sind zugleich die neuesten, jene von Constanz die ältesten. Die hierauf folgenden erläuternden Zusätze sollen theils die bezüglichen Verhältnisse allgemein verständlich machen, theils die unter den einzelnen Anstalten abweichenden Bestimmungen andeuten.

Statut für die höhere Bürgerschule ohne Latein zu Heidelberg.

§ 1. Die höhere Bürgerschule in Heidelberg enthält sechs Klassen mit einjährigem Curse.

Der Eintritt in die unterste Klasse erfolgt in der Regel nach zurückgelegtem 10. Lebensjahre der Schüler.

§ 2. Das Lehrerpersonal besteht:

I. aus Anstaltslehrern und zwar

1) aus einschließlich des Vorstandes wissenschaftlich gebildeten Lehrern, wovon in der Regel fünf mit Staatsdienereigenschaft (Professor) und einer als Lehramtspraktikant anzustellen sind;

2) aus zwei sogenannten Reallehrern;

II. aus Nebenlehrern, welche nach Bedürfniß behufs der Ertheilung des Unterrichts in der Religion, in Künsten und Fertigkeiten beigezogen werden.

§ 3. Die auf Grund des Staatsdieneredicts oder auf Grund des § 1 und 2 des Gesetzes vom 11. März 1868 (Reg.-Blatt Nr. 17)

zu besetzenden Lehrstellen werden in der Regel zur Bewerbung ausgeschrieben. Bei der Anstellung der betreffenden Lehrer wird die Großh. Staatsregierung auf die Wünsche des Gemeinderaths, welchem die eingekommenen Bewerbungen zur Aeußerung zuzustellen sind, nach Thunlichkeit Rücksicht nehmen.

Bei der Anstellung der Nebenlehrer hat der Gemeinderath das Präsentationsrecht.

§ 4. Für die Besoldungen und Gehalte der Anstaltslehrer wird ein niederster und ein Normalsatz angenommen. Es beträgt der

	niederste Satz	Normalsatz
für den Vorstand	1800 fl.	2200 fl.
für einen andern Professor .	1250 fl.	1500 fl.
„ „ Praktikanten . .	600 fl.	700 fl.
„ „ Reallehrer . . .	800 fl.	1000 fl.

Die Gehalte der Nebenlehrer, sowie die Beträge für Lehrmittel, Schulgeräthe, Prüfungs-, Bureau- und Verwaltungskosten und dergleichen Ausgaben sollen zwischen dem Großh. Oberschulrath und dem Gemeinderath vereinbart werden.

§ 5. Die Mittel für die Bedürfnisse der Anstalt werden geschöpft:

1) aus dem Erträgniß des Anstaltsvermögens und etwaigen Beiträgen hiezu geeigneter Stiftungen;
2) aus dem Ertrage des Schulgeldes;
3) aus einem ständigen Staatsbeitrag von jährlich 1300 fl. und einem unständigen Staatsbeitrag, dessen Größe sich nach den Bestimmungen des § 8 richtet;
4) aus einem jährlichen Beitrag der Stadt Heidelberg, dessen Größe sich nach dem jeweiligen Bedürfniß richtet, soweit dasselbe durch die übrigen Einnahmsquellen nicht gedeckt ist.

§ 6. Die Gemeinde ist verpflichtet, die für die Anstalt erforderlichen Räumlichkeiten zu stellen und einzurichten, die Unterhaltung der Baulichkeiten und Einrichtungen, sowie die Heizung und Beleuchtung der Anstaltsräume und den Aufwand für die Bedienung und ähnliche Ausgaben aus Gemeindemitteln, beziehungsweise durch Einzahlungen in die Schulkasse (§ 5, Ziffer 4) zu bestreiten.

§ 7. Jeder Schüler hat ein Eintrittsgeld von 1 fl. 30 kr. zu entrichten.

Das Schulgeld wird für jeden Schüler der I. und II. Klasse

auf 16 fl., der III. und IV. Klasse auf 20 fl. und der V. und VI. Klasse auf 24 fl. jährlich festgesetzt.

Arme Schüler, gegen deren Befähigung, Fleiß, Fortschritte und Betragen kein Anstand obwaltet, können von der Zahlung des Schulgeldes ganz oder theilweise befreit werden.

Ueber die Befreiung vom Schulgelde entscheidet der Gemeinde-Rath.

§ 8. In dem Voranschlage ist für die Anstaltslehrer sowohl in der Einnahme als in der Ausgabe jedenfalls der in § 4 bezeichnete niederste Satz vorzusehen, auch wenn der zeitweilige Besoldungs- und Gehaltsetat jene Summe nicht erreichen sollte. Ersparnisse dieser Position dürfen nicht auf andere Positionen verwendet werden; sie sind anzusammeln und kommen zunächst zur Verwendung, sobald der wirkliche Besoldungs- und Gehalts-Bedarf jenen Satz überschreitet.

Sind im letzteren Falle die Ersparnisse erschöpft oder keine vorhanden, so hat an dem Betrag, um welchen der niederste Satz überschritten wird, die Staatskasse aus den für die Höheren Bürgerschulen und Realgymnasien bestimmten Mitteln die Hälfte und die Anstaltskasse oder bei deren Unzulänglichkeit die Gemeindekasse die Hälfte zu tragen, jedoch nur so weit bis der in § 4 bezeichnete Normalsatz erreicht wird. Ein den Normalsatz übersteigendes Bedürfniß bestreitet, soweit die Anstaltskasse dazu die Mittel nicht bietet, die Staatskasse allein.

§ 9. Ueber sämmtliche Einnahmen und Ausgaben der Anstalt wird durch den Gemeinderechner eine besondere Rechnung geführt.

§ 10. Die unmittelbare Aufsicht über die Anstalt wird einem Aufsichtsrath übertragen. Derselbe besteht aus dem jeweiligen von dem Ministerium des Innern zu ernennenden Inspektor als Vorsitzenden, dem Vorstand der Anstalt, dem Bürgermeister und zwei weiteren Mitgliedern, welche vom Gemeinderath aus der Zahl der Bürger oder Einwohner auf die Dauer von sechs Jahren gewählt werden.

Der Rathschreiber besorgt die schriftlichen Aufzeichnungen und die Kanzleigeschäfte aller Art des Aufsichtsrathes, ohne daß er hierfür eine Belohnung aus der Schulkasse anzusprechen hat.

§ 11. Der Gemeinderath stellt alljährlich auf Grund des ihm vom Aufsichtsrathe zukommenden Entwurfs einen Voranschlag über Einnahmen und Ausgaben der Anstalt für das nächste Schuljahr auf und legt denselben dem Oberschulrath zur Zustimmung und Genehmigung vor.

Der Vorstand der Schule ist ermächtigt, über Anschaffung von Lehrapparaten, Schulgeräthen, Materialien, Prüfungskosten und über die unter der Position „sonstige Ausgaben" bezeichneten Gelder innerhalb der Grenzen des Voranschlags zu verfügen.

§ 12. Eine Instruktion des Oberschulraths wird die Funktionen des Aufsichtsraths und des Inspektors, sowie das Verfahren des Vorstandes bei Anschaffungen näher bestimmen.

§ 13. Im Uebrigen sind die Bestimmungen der Verordnungen über die höheren Bürgerschulen und Realgymnasien maßgebend.

Zu § 1: Constanz: 5 Klassen, von der II. bis zur VI. einschließlich.

Zu § 2. I, 1. Constanz 4, Freiburg 6 wissenschaftlich gebildete Lehrer (darunter der Vorstand), welche in der Regel mit Staatsdienereigenschaft (als Professoren) anzustellen sind. 2) Constanz: ein sog. Reallehrer und ein Unterlehrer, welch letzterer aus der Zahl der Volksschulcandidaten entnommen wird.

Dieser § erhielt in Karlsruhe den weiteren Zusatz: „Wenn in Folge der Errichtung von Parallelklassen die Anstellung weiterer Lehrkräfte nöthig fällt, so ist das Großh. Ministerium ermächtigt, nach vorgängiger Zustimmung des Gemeinderaths die Zahl und die Eigenschaft dieser Lehrer festzustellen." In Heidelberg hiezu noch: „. . . und den ständigen Staatsbeitrag (§ 5, Ziff. 3) um die Hälfte der Differenz des in § 4 bezeichneten niedersten und Normalbesoldungssatzes zu erhöhen."

Zu § 3. Staatsdieneredict vom 30. Januar 1819 (über die Rechtsverhältnisse der weltlichen Civil-Staatsdiener), welches nach § 1 des Gesetzes vom 30. Juli 1840 auf die Vorstände und Hauptlehrer in wissenschaftlichen Fächern an den höh. Bürgerschulen Anwendung findet. Ihre Anstellung ist in der Regel nach 5jähriger Dienstzeit unwiderruflich und kann nach dieser Zeit die Zuruhesetzung nur unter Bewilligung eines Ruhegehaltes stattfinden. Der Ruhegehalt beträgt vom zurückgelegten 5. bis zum vollendeten 10. Dienstjahre 30 Prozent weniger als der Gehalt, den man zuletzt bezog. Derselbe erhöht sich mit jedem weiteren Dienstjahre um 1 Proz. und zwar so, daß mit zurückgelegtem 40. Dienstjahre jede Schmälerung des Gehaltes aufhört, wenn dieser nicht die Summe von 4000 fl. übersteigt u. s. w. — Eine Versetzung von einer Stelle auf eine andere kann jederzeit verfügt

werden, jedoch ohne Verkürzung des Gehalts und ohne Zurücksetzung im Range, auch gegen Vergütung der Zugskosten.

Jede Wittwe eines solchen mit landesherrlichem Patent angestellten Lehrers erhält, zu dem statutenmäßigen Wittwenbenefizium aus der gesellschaftlichen Wittwenkasse, noch 50 Proz. von dem Betrage dieses Benefiziums als Pension, und aus dem außerordentlichen Unterstützungsfonds im geeigneten Falle Unterstützung Außerdem erhalten die Kinder des verstorbenen Staatsdieners bis zum zurückgelegten 18. Lebensjahre einen Zuschuß, der für jedes Kind auf 20 Proz. von dem Betrage des Benefiziums der Wittwe bestimmt ist; nach dem Tode der Mutter steigt die Pension der Kinder auf 30 Proz. des Wittwenbenefiziums.

Rücksichtlich der an höh. Bürgerschulen angestellten Volksschulhauptlehrer finden die Vorschriften des Gesetzes vom 8. März 1868, den Elementar-Unterricht betr., in der Art Anwendung, daß bei Berechnung des Ruhegehalts sowie des Beitrags zur allgemeinen Schullehrer-Wittwen- und Waisenkasse der wirkliche Gehalt bis zum Betrag von 650 fl. zu Grunde gelegt wird. Diese Lehrer können, sofern sie höheren oder besonders schwierigen Unterricht ertheilen, in der Weise angestellt werden, daß ihnen der Ruhegehalt nach dem wirklichen Gehalte bis zum Betrag von 1000 fl. berechnet wird. Bei höherem Unterricht können in der Regel nur diejenigen Lehrer mitwirken, welche ihre Befähigung dazu in einer Prüfung nachgewiesen haben (Reallehrer). Der aus der allgem. Schullehrer-Wittwen- und Waisen-Kasse zu verabreichende Wittwengehalt und die davon abhängenden Erziehungs-Beiträge und Nahrungsgehalte der Relicten eines solchen Lehrers werden aus der Kasse der Anstalt, an welcher derselbe zuletzt angestellt war, und, wenn diese die Mittel hiezu nicht bietet, aus der Staatskasse um 50 Proz. erhöht. (Ges. vom 11. März 68). —

Der Großh. Oberschulrath schreibt die Lehrerstellen aus, bei ihm sind die Bewerbungen einzureichen.

Zu § 4. Constanz: Normalsatz für den Vorstand: 1600 fl. Freiburg: 1800 fl. Die gegenwärtigen Besoldungen haben bei der großen Mehrzahl der Lehrer den Normalsatz entweder erreicht, oder überschritten. Hiezu kommen vom 1. Dezbr. 73 an noch die Wohnungsgeldzuschüsse (nach Ges. vom 9. Januar 74). Darnach sind die mit Staatsdienereigenschaft angestellten Lehrer in der III. Rangklasse und erhalten in der I. Ortsklasse 540 Mk., in der II.: 360, in der III.:

240 Mk.; die nach Ges. vom 11. März 68 Angestellten befinden sich in der V. Rangklasse und erhalten in der I. Ortsklasse 216 Mk., in der II.: 132, in der III.: 96 Mark.*)

Gehalte der Nebenlehrer: in Freiburg und Heidelberg durchschnittlich 48 Krzr. bis 1 fl., in Constanz 1 fl. für die Wochenstunde; in Karlsruhe: jährlich 46 fl. für die wöchentliche Stunde.

Die für Lehrmittel, Schulgeräthe, Prämien, Prüfungs-, Bureau- und Verwaltungskosten und dergl. Ausgaben bestimmten Beträge beliefen sich im Rechnungsjahr 1873 (dasselbe geht nicht nach dem Schul-, sondern nach dem bürgerl. Jahre) in Freiburg auf 1003 fl. — Der ganze Etat (Einnahme gleich Ausgabe) 14,217 fl. 21 Krzr.

Zu § 5. Mit Bezug auf die Vergrößerung der Lehrerzahl wurde der ständige Staatsbeitrag in Heidelberg bis auf Weiteres um 275 fl. erhöht. In Constanz: Ständ. Staatsbeitrag 1300 fl. Stiftungen im Betrag von ca. 7000 fl. Capital. — In Freiburg: Zinsen aus dem Reservefond von 110,50 fl. und aus einem Stiftnngscapitale von 650 fl. Ständ. Staatsbeitrag 1200 fl., unständiger (1873. S § 8) 1025 fl. — Gemeindekassenbeitrag: 6406 fl. — In Karlsruhe sind die Staatsbeiträge noch im Reguliren begriffen. Die Gemeindekasse trug 1873 18,500 fl. bei.

Zu § 7. Freiburg: Eintrittsgeld 1 fl. Schulgeld: I. Klasse 12 fl., II., III., IV. Klasse: 18 fl., V. und VI. Klasse 24 fl. Constanz: II, III., IV.: 12 fl., V. und VI. 18 fl. Karlsruhe: I., II.: 20 fl., III., IV.: 24 fl., V. und VI.: 30 fl. — Ueber Schulgeldbefreiung entscheidet in Freiburg der Aufsichtsrath so lange die Befreiungen den 10. Theil des Gesammtschulgeldes, alle Schüler als zahlend betrachtet, nicht übersteigen; sonst der Gemeinderath.

Zu § 12. Diese Instruction ist unseres Wissens noch nicht erfolgt.

Zu § 13. Zu diesen Bestimmungen gehören u. a. die Ferienordnung (Weihnachten 8 Tage, Ostern 14 Tage, Herbst 6 Wochen, Schuljahrschluß 15. August, Schuljahranfang 1. Oktober; ausgenommen Constanz, welches das Schuljahr an Ostern beginnt); die Schulzucht (die zulässigen Strafen und ihre Aufeinanderfolge; Verfahren bei der Ausweisung); Prüfungen (Ostern: nicht öffentlich, Herbst: öffentlich;

*) Constanz ist in der II. Ortsklasse, Karlsruhe, Heidelberg und Freiburg in der I.

Abiturientenprüfung: schriftliche Arbeiten vom Großh. Oberschulrathe vorgelegt, unter Aufsicht gefertigt; mündlich: unter Leitung eines Commissärs Großh. Oberschulraths. Visitation der Anstalt durch einen Reg.-Commissär wenigstens alle 2 Jahre 2c. 2c.)

Die in Vorstehendem nach ihrem äußeren Verlauf wie nach ihrem inneren Gehalt dargestellte Umgestaltung der höh. Bürgerschule des badischen Landes vollzog sich mit Annahme der Satzungen und Einführung des neuen Lehrplanes zu Constanz schon im Frühjahr 1870, in Karlsruhe und Freiburg im Herbst 71, zu Heidelberg im Herbst 72. Bezüglich der Satzungen wurde übrigens in so ferne von der Behörde Nachsicht geübt, als das Lehrerpersonal nicht auf einmal, sondern nur allmählig nach der in § 2 festgesetzten Zahl und Qualität angestellt zu werden brauchte (und ist solches auch jetzt noch nicht bei allen Anstalten vorhanden*); auch wurde die Berechtigung zur Ausstellung von Reifezeugnissen für den einjährigen Dienst schon bei der Einführung der Reorganisation ertheilt, ohne abzuwarten, bis die Abiturienten durch alle Klassen hindurch nach dem neuen Lehrplane unterrichtet worden wären. Bei diesen Rücksichten mochten einerseits der gegenwärtige Mangel an geeigneten Lehrkräften, andererseits die schon früher erzielten Leistungen der betreffenden Anstalten bestimmend eingewirkt haben. In der That sind ja auch die Anforderungen, welche in dem besonderen sogen. Freiwilligen-Examen gemacht werden, weder so mannigfaltig noch so tiefgehend, als die Kenntnisse, welche ein aus der obersten Klasse der höh. Bürgerschule abgehender Schüler bisher zu besitzen pflegte. Endlich hat sich die Staatsregierung ihr Urtheil über die Reife bezw. ihren Einfluß bei der Würdigkeitserklärung der Abiturienten dadurch hinlänglich gewahrt, daß sie die Ertheilung des Reifezeugnisses von dem Ergebnisse einer Abgangsprüfung abhängig machte, die von einem Regierungscommissär geleitet wird. Mag diese Maßregel anderen Anstalten gegenüber, wo die Erwerbung des fragl. Zeugnisses bloß an den erfolgreichen Besuch einer gewissen Zahl von Klassen geknüpft ist, immerhin überflüssig erscheinen, so läßt sich doch nicht läugnen, daß eine solche

*) Karlsr. zählt gegenwärtig 5 Profess., 2 Praktikanten, 3 Reallehrer, und die nöthigen Hilfslehrer für Religion, Gesang und Zeichnen. — Heidelberg 4 Prof., 3 Praktikanten, 1 Reallehrer, 3 seminaristisch gebildete Lehrer und 6 Hilfslehrer für Religion, Zeichnen, Singen und Turnen. — Freiburg: 3 Professoren, 3 Reallehrer, 1 seminaristisch gebildeten Hauptlehrer, 1 Candidaten, 4 Hilfslehrer für Religion, Zeichnen und Turnen.

Abgangsprüfung, wie sie ja auch am Schlusse der Gelehrtenschulen vorgenommen wird, in hohem Grade geeignet ist, den Unterricht in den oberen Klassen zu unterstützen, indem sie den Eifer der Schüler bis zum letzten Augenblicke anspornt und wach erhält.

Die soeben ausgegebene amtliche „Schulstatistik" vom Jahre 1873 enthält über die Frequenz der 4 höh. Bürgerschulen nach dem Stande vom 15. November 1873 folgende Angaben:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Summe.
Karlsruhe . . .	75	71	65	22	15	7	255
Constanz	—	32	27	33	18	9	119
Freiburg	61	68	60	53	37	21	300
Heidelberg	64	54	66	28	19	6	237
							911.

Karlsruhe und Heidelberg haben ihre drei unteren Klassen in zwei Hälften zerlegt. Dasselbe wird vom nächsten Schuljahre an wahrscheinlich auch in Freiburg geschehen. Heidelberg hat sich durch Erhöhung und Erweiterung seines Schulhauses Platz geschaffen; die Karlsruher Anstalt hat vergangenen Herbst ein neues Gebäude bezogen; in Freiburg gedenkt man nächsten Herbst in ein solches einzuziehen.

Freiburg i. Br. Januar 1874. T. Merkel, Prof.

Reallehrer-Versammlung zu Crefeld.

Am 7. April fand die 4. Versammlung der Reallehrer der westlichen Provinzen in Crefeld statt. Die Zahl der Theilnehmer betrug über 60.

Auf der Tagesordnung standen: 1. Ueber die Ferienordnung. 2. Ueber Individualität und Methode. 3. Ueber die Anordnung des fremdsprachlichen Unterrichts. 4. Die Realschule und die Volkswirthschaft. 5. Die Agitation der Realschule angesichts des zu erwartenden Unterrichtsgesetzes. Die Versammlung, welche endgültig die Tagesordnung festzusetzen hat, setzte 1. von derselben ab, weil eine Aenderung in der soeben in's Leben getretenen Ferienordnung nach der Erklärung des Ministers Falk in den nächsten Jahren nicht eintreten könne.

Ferner mußte 2. ausfallen, weil der Vortragende nicht hatte erscheinen können.

Es erhält darauf Direktor Ostendorf das Wort zu seinem Vortrage „Ueber Anordnung des fremdsprachlichen Unterrichts." Derselbe erklärt jedoch, daß er nicht einen Vortrag halten, sondern nur Thesen aufstellen werde, da seiner Ansicht nach Letztere die Versammlung zu größerer Betheiligung heranzögen, als Vorträge überhaupt, welche besser in pädagogische Zeitschriften zu verweisen seien; eine Ansicht, welche doch nur dann richtig sein dürfte, wenn über den Vortrag nicht debattirt wird, was aber in solchen Versammlungen kaum vorkommt.

Die von demselben aufgestellten Thesen lauten nun:

1. Eine unseren socialen und politischen Verhältnissen entsprechende Organisation des höheren Schulwesens ist nicht denkbar, so lange die Bestimmung aufrecht erhalten wird, daß in Gymnasien und Realschulen der fremdsprachliche Unterricht mit dem Latein begonnen werden muß.

2. Es ist vom pädagogischen und didactischen Standpunkte richtiger, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache als mit der lateinischen zu beginnen.

3. Die Sprache, womit der fremdsprachliche Unterricht zu beginnen hat, ist in der Regel die französische.

4. Es ist deshalb nicht zu bestimmen, wohl aber zu gestatten, daß in Gymnasien und Realschulen I. O. der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginne.

Der Thesensteller begründet nun zunächst die erste These. Die meisten Schüler, ungefähr 75 Proz., der Gymnasien und Realschulen, sagt er, verließen schon in den unteren und mittleren Klassen die Schule wieder, während nur 25 Proz. die ganze Schule durchmachten. Die Ersteren nähmen also nur ein geringes Bruchstück von Bildung in's Leben hinüber. Das sei gefährlich, da jede Bildung nur eben haltbar sei, wenn sie einen gewissen Abschluß biete. Sehr viele Schüler träten in's Leben, ohne daß sie sich ihre Bildung im Leben erhalten könnten. Da sei es denn besser, daß solche in die Mittelschulen gehen. Im 10. Lebensjahre könne sich der Knabe noch nicht für einen bestimmten Lebensberuf entscheiden und eben so wenig könnten es die Eltern für ihn. Deshalb werde er auf das Gymnasium oder die Realschule geschickt und zwar da, wo z. B. eine Realschule I. und II. O. bestände, sicher auf die Erstere. Eine radikale Aenderung im höheren Schulwesen sei nöthig. So lange das Latein einen vorwiegenden Einfluß

auf den höheren Schulen behaupte, so lange würden zwei Hauptströmungen auftreten. Auf der einen Seite zeige sich kein rechtes Verständniß für den Bildungsgang, der auf Realschulen und Mittelschulen gewonnen werde, auf der anderen zeige sich kein Verständniß für die Unterrichtsgegenstände, welche der Gymnasialbildung einen idealen Charakter verleihen sollen. Dieser Zwiespalt müsse beseitigt werden, wenn sich die verschiedenen Berufsklassen unter einander verstehen, und wenn sie leitende sein sollen. Die gegenwärtigen politischen und socialen Verhältnisse zeigen, daß die geistige Aristokratie, welche zur Leitung berufen sei, nicht in dem Maße die leitende sei, wie sie es naturgemäß sein müßte, und daß auf der anderen Seite der Mittelstand die Bildung sich nicht in dem Maße aneignen könne, die unsere jetzigen polischen und socialen Zustände erfordern.

Es entwickelt sich nun hierüber eine sehr lebhafte, über zwei Stunden dauernde Debatte, welche sich jedoch bald auch auf die übrigen Thesen ausdehnt. Und das war natürlich, da die vier Thesen in der Debatte wenigstens kaum zu trennen sind.

Die große Zahl von Rednern theilt sich in zwei Gruppen, von denen die eine an Zahl größere sich entschieden dahin ausspricht, daß der fremdsprachliche Unterricht, wie bisher, mit dem Latein, während die andere die aufgestellten Thesen unterstützt, wonach also der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnen müsse.

Zunächst wird erwähnt, daß in dem Kanton Zürich eine den Ansichten des Thesenstellers entsprechende Einrichtung in den Schulen bestehe. Vom 6. bis zum 9. Jahre werde die Primar-, vom 9. bis zum 12. Jahre die Realschule besucht, und von hier aus, wo der Knabe nun die Wahl seines späteren Berufes treffen könne, gingen die Schüler entweder in die Ergänzungs-, oder in die Sekundar-, oder in die Kantonsschule, und hier entweder in das Gymnasium oder in die eigentliche Realschule (Industrieschule) mit 6,5 jähriger Cursusdauer. Dabei mag erwähnt werden, daß nach von Bücheler das Gymnasium seine Schüler mit dem 12. Jahre aus der letzten Klasse der Realstufe entnimmt, wo keine fremde Sprache gelehrt wird, und dann mit Latein den fremdsprachlichen Unterricht beginnt, während die realistische Abtheilung der Kantonsschule seit Kurzem nur Knaben aufnimmt, welche die Sekundarschule absolvirt haben; und hier wird allerdings 3 bis 4 Jahre Französisch und kein Latein getrieben, aber auch in der realistischen Abtheilung wird überhaupt kein Latein gelehrt.

An der Durchführbarkeit jenes Vorschlages, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, wollen einige Redner nicht zweifeln, aber die richtige Construction unserer höheren Schulen sei es nicht, behaupten sie. So biete auch die Aussprache des Französischen dem Sextaner zu große Schwierigkeiten; ferner leide auch die französische Sprache an dem Mangel des Ausdrucks der Casus, sie sei nicht so verschieden vom Deutschen, wie das Latein, und besonders sei es nicht national, jetzt mit dem Französischen zu beginnen. Dagegen wird mit Recht erwähnt, daß gerade in den jungen Jahren die Aussprache des Französischen viel leichter und besser erlernt werde, als in einem späteren Alter, und daß in der Schule nicht Haß gegen andere Nationen gepredigt werden dürfe.

Der Thesensteller fordert eine einheitliche Bildung aller Stände in einer Mittelschule mit dreijährigem Cursus, und hier sollte mit dem Französischen begonnen, dasselbe drei Jahre hindurch, ohne irgend eine andere fremde Sprache daneben getrieben werden. Dazu wird bemerkt, daß in den October-Conferenzen in Berlin von vielen Seiten der Wunsch nach einheitlicher Bildung ausgesprochen worden sei. Dagegen wird hervorgehoben, daß der Unterricht, wenn er nach der Ansicht des Thesenstellers umgewandelt werde, mehr nivellirt und herabgedrückt werden würde. Ferner wurde besonders betont, daß das Latein in Methode und grammatischer Durchbildung höher stehe, als das Französische; und sollte künftig der fremdsprachliche Unterricht nicht mehr mit Latein beginnen, so müsse man etwas Besseres an dessen Stelle setzen können; das sei aber in Beziehung auf das Französische bis jetzt noch nicht möglich. Man dürfe also nicht jetzt schon mit einer Aenderung in der Anordnung des fremdsprachlichen Unterrichts vorgehen; daß es überhaupt einst dazu kommen werde, das sei eine Frage der Zeit.

Weiter wurde gegen den Thesensteller erwähnt, daß es unpraktisch sei, die ersten drei Jahre auf nur eine Sprache zu verwenden. Und gegen die erste These wird angeführt, daß das Verständniß der verschiedenen Berufsclassen durch den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit Latein denn doch nicht so in Frage gestellt sei, wie der Thesensteller behaupte. Ueberhaupt dürfe die sociale Frage hier nicht in Betracht gezogen werden. Ein socialer Nothstand sei durchaus nicht vorhanden, der eine Aenderung in dem höheren Schulwesen erfordere.

Andererseits wird noch gegen das Berechtigungswesen der höheren Schulen gesprochen, denn dadurch würden manche Eltern gezwungen sein, ihre Kinder in eine höhere Lehranstalt zu schicken, was sie sonst nicht thun würden.

Zuletzt erhält noch der Thesensteller das Wort. Derselbe meint, daß, wenn man mit Latein beginne, in den drei ersten Jahren auch noch andere Sprachen gelehrt werden müßten, was nicht nöthig sei, wenn mit Französisch der fremdsprachliche Unterricht begonnen würde. Ferner lernten die Schüler in denjenigen Schulen, wo mit Französisch begonnen würde, in Sexta mindestens ebensoviel, wie die Quintaner in denjenigen Schulen, wo in Sexta mit Latein begonnen würde. Und überhaupt seien die Leistungen der Realschüler in Latein nicht, wie geschehen, so hoch anzuschlagen. Eine Abstimmung über das Für und wider der aufgestellten Thesen wurde nicht beliebt. Jedenfalls aber hat die lebhafte Verhandlung über diesen sehr interessanten und wichtigen Gegenstand nach allen Seiten hin große Befriedigung gewährt. —

Hierauf beginnt nun Rector Höfling aus Dülken seinen Vortrag über „die Realschule und die Volkswirthschaft," dessen Inhalt in Kürze folgender ist:

Die Geschichte der Civilisation fällt mit der Geschichte des Wohlstandes der menschlichen Gesellschaft zusammen. Cultur und National-Wohlstand sind abhängig, sind Functionen von einander. Auf der ersten Entwickelungsstufe der Gesellschaft hat nur der Kampf um's bloße Dasein statt, für geistige Arbeit finden sich weder Raum, noch Zeit, noch Mittel. Erst wenn die Gesellschaft sich ein gewisses Capital dienstbar gemacht hat, werden so viele Erzeugnisse geschaffen, daß für geistige Arbeit Zeit bleibt. Mit fortschreitendem Wohlstande wächst das Bedürfniß geistigen Genusses. Je höher der Nationalwohlstand steigt, desto mehr Ueberschüsse bleiben zur Aufmunterung von Kunst und Wissenschaft, desto höher steigt die Cultur, durch Verringerung des Wohlstandes eines Volkes geht die Cultur abwärts. Nicht immer, vielmehr selten decken sich Wohlstand und geistige Bedeutung in einem Menschen, denn die geistige Leistung erzeugt selten Güter, die einen unmittelbaren Tauschwerth repräsentiren. Man erkennt aber immer mehr die Wissenschaft als Erzeugerin von materiellen Gütern an. Irgend eine gesellschaftliche Einrichtung ist culturfreundlich, wenn durch sie der Nationalwohlstand auf die Dauer gehoben wird. Die abstrak-

testen Wissenschaften sind stets eminent productiv und nützlich geworden.

Wendet man dieses auf das Erziehungswesen an, und zwar auf die höheren Unterrichtsanstalten, so werden diejenigen Anstalten für die Cultur das Meiste leisten, welche den Nationalwohlstand am meisten erhöhen. Nicht darf man nun glauben, daß die Gewerbe- und technischen Schulen hier das Meiste leisten, sondern es sind diejenigen, welche die abstractesten Wissenschaften am meisten und besten pflegen. Daher ist denn die Wissenschaft um ihrer selbst willen, ohne Rücksicht auf unmittelbaren Nutzen zu kräftigen. Die Entdeckung der Contact-Electricität schien Anfangs gar keinen practischen Nutzen zu haben, und jetzt ist sie nicht zu entbehren. Für die Anstalten, welche zur Universität vorbereiten, ist das Hauptziel die Ausbildung des jugendlichen Geistes und nicht die Aneignung irgend eines Unterrichtsstoffes. Die Realschule vermag ebenso gut für die Universität vorzubereiten, als das Gymnasium. Für die Schulung des Geistes hat die Methode eine viel höhere Wichtigkeit, als der Unterrichtsgegenstand selbst; die Naturwissenschaften sind ebenso bildend für die Jugend, als die Sprachwissenschaft; alle Wissenschaft ist im Grunde nur e i n e. Es ist daher nicht ersichtlich, was die classische Bildung vor jeder andern voraus haben sollte. Für die Philologen bereitet das Gymnasium besser vor, als die Realschule; aber ist sie die Wissenschaft aller Wissenschaften, und soll unsere Jugend von jeder anderen Wissenschaft fern gehalten werden? Das Gymnasium kann nicht Anspruch darauf machen, daß es als Pflegerin der idealeren Wissenschaften am productivesten sei. Dasselbe ist nicht idealer, als die Realschule. Was die volkswirthschaftliche Bedeutung des Gymnasiums und der Realschule anbetrifft, so hat die classische Bildung Nichts vor einer andern Bildung voraus, sie ist nicht die allein seligmachende, unfehlbare; aber wenn sie das sein will, so erklärt sie sich für die Todfeindin jeglicher Wissenschaftlichkeit. Wenngleich wir durch die Wiederbelebung der classischen Studien groß und stark geworden sind, so können wir doch jetzt allein stehen und deshalb fort mit den Krücken! Wenn ein ehemaliger Realschüler in der Wahl seines Berufes fehl gegangen ist, so kann dieser mit viel günstigerem Erfolge zu einem andern Stande übergehen, als ein Gymnasiast. Und das ist wesentlich für die Volkswirthschaft; sowohl den gelehrten Berufsarten, als auch den Gewerbeständen würden Männer von bedeutender Bildung zugeführt, welche sich mit Vorliebe

dem neuerwählten Berufe widmen und darin mehr leisten, als in solchen, für die sie kein Interesse haben. Der volle Gang durch Realschulen bietet mehr Vortheile und hat weniger Nachtheile im Gefolge, als derjenige durch das Gymnasium. Geht der Realschüler aus den mittleren Classen ab, so ist er bei weitem nicht so unfertig, als der aus diesen Classen abgehende Gymnasiast; er ist im Französischen, Englischen und Deutschen weiter, als der Gymnasiast; er tritt also productionsfähiger in's Leben, wie Beispiele tagtäglich zeigen. Das größte Gewicht muß die Volkswirthschaft auf die Möglichkeit des leichteren Verkehrs zwischen Beamten und Bürgern legen. Bis jetzt ist dieser durch die Schule nicht angebahnt; das wird aber am leichtesten möglich durch die Realschulbildung. Bei gemeinschaftlicher Bildungs-Grundlage der Beamten und des Publikums wird das Interesse des Beamten, der auf dem Boden moderner Cultur steht, für die Aufgaben der Zeit viel lebendiger sein; mancher Zopf würde schwinden, der Mantel classischer Gelehrsamkeit würde fallen; und unsere Zeit läßt sich auch nicht mehr imponiren durch die classische Bildung. Die Philologen können nicht allen anderen Ständen das Gleichgewicht halten. Man kann viel leichter der alten, als der modernen Cultur entbehren. Die lateinische Sprache kann nicht auf Realschulen entbehrt werden, aber der volkswirthschaftliche Werth der Realschule fordert, daß sie eine andere Stellung erhalte als jetzt; sie gehört nicht in die untersten Classen, weil durch sie die aus den Mittelclassen abgehenden Schüler für den Nationalwohlstand weniger productiv geworden sind, als wenn mit Französisch begonnen wird. Man kann eben der Mittelschulen entbehren, weil die untersten Classen der Realschulen diese Stellung vertreten. Eine Bifurcation des höheren Schulwesens ist dem Nationalwohlstand und der Culturentwickelung des Volkes schädlich, deshalb ist Einheit des höheren Schulunterrichtes zu fordern. Nicht freilich soll die Forderung aufgestellt werden, daß die Realschule das Gymnasium gewaltsam verdrängen solle, nur mehr Raum für ihre Kraftentfaltung soll die Realschule haben. Man hebe sie nur in den Sattel, reiten wird sie schon können! —

Wegen der vorgerückten Zeit war eine Debatte über diesen Gegenstand nicht möglich. Wir erlauben uns zu bemerken, daß es in der That nicht uninteressant und auch nicht werthlos ist, die Schulfrage von diesem Standpunkte aus zu beleuchten, müssen aber betonen, daß der Schwerpunkt derselben denn doch auf ganz anderem

Gebiete liegt, da nämlich, wo die idealen Güter als die Grundpfeiler des Bestehens und die ewig treibende Urkraft für die fortschreitende Culturentwickelung eines Volkes zu suchen und zu finden sind. — Als nächstjähriger Versammlungsort wurde Düsseldorf gewählt.

Dr. C. M. Evers.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Oriental and linguistic studies. The Veda, the Avesta, the science of language. By William Dwight Whitney, professor of Sanskrit and comparative philology in Yale College. New-York. 1873.

Wir hoffen und wünschen den Lesern dieser Zeitschrift einen Dienst zu erweisen, wenn wir deren Blick auf die schon in unserer Anzeige von Graßmanns Wörterbuche beiläufig genannte Sammlung von längeren und kürzeren Abhandlungen des amerikanischen Professors Whitney noch besonders zu richten versuchen. Wir fassen hier zunächst nur die erste Hälfte des oben bezeichneten Bandes ins Auge und von dieser vor allem die Arbeit über die Vedas, die Vedenlehre vom zukünftigen Leben und den Avesta. Gewiß sind deren in Deutschland nicht wenige, die sich oft danach gesehnt haben eine einfache, klare Darstellung der Vedalitteratur, des Lebens und Glaubens des Vedavolkes zu lesen, denen es erwünscht ist eine gründliche Belehrung darüber zu erhalten, was man unter dem Avesta, gewöhnlich falsch Zendavest genannt, verstehe, und welche Bedeutung denn diese Bücher für uns und für alle Zeiten haben. Für ein weiteres gebildetes Publikum schreiben über Veda und Avesta, diese für die Culturgeschichte so ungeheuer wichtigen Urkunden, in Deutschland meist nur solche Männer, welche ihre Kenntniß derselben aus secundären Quellen ableiten; hier haben wir die in Wahrheit „sonnenklare" Auseinandersetzung eines Gelehrten vor uns, welcher zu den auf diesem Wissensgebiete hervorragendsten Forschern gehört, und dessen Name bei seinen Mitforschern in Europa den besten Klang hat.

Whitney ist ein Schüler des markigen Professors R. Roth in Tübingen, welchen wir ohne Scheu den Begründer eines wirklich wissenschaftlichen Studiums der Vedas nennen, und welcher jüngst auch über den Avesta ein neues Licht zu verbreiten begonnen hat. Mit

umfassender Gelehrsamkeit und durchdringendem Scharfsinn vereinigt sich bei Whitney die amerikanische Nüchternheit und Verständigkeit. Ein abgesagter Feind alles geistreich sein wollenden Phrasenthums und Helldunkels zeichnet er die gefundenen Wahrheiten und Wirklichkeiten in kräftigen Zügen, sucht aber nicht das noch nicht Ergründete mit einem Nebelschleier zu umhüllen. Diesen Charakter trägt sein Buch über „Geschichte der Sprache“, welches uns der rührige Würzburger Docent Jolly in deutsches Gewand gekleidet vorgelegt hat, diesen Charakter tragen alle größeren und kleineren Abhandlungen Whitney's, diesen Charakter trägt seine einschneidende Kritik.

In dem ersten der oben bezeichneten Aufsätze gibt uns Whitney zunächst nach einem kurzen Worte über die Bedeutung der Veden für die Geschichte Indiens und die Geschichte des indogermanischen Stammes überhaupt Bericht darüber, wie die heiligen Bücher allmählich in den Bereich unserer Kenntniß gekommen seien. Er geht dann zur Erklärung des Namens Veda und zur Darstellung dessen über, was die Indier unter Veda verstehen. Die einzelnen Theile werden nach Inhalt, Form und nach ihren gegenseitigen Verhältnissen besprochen; die Frage nach der Chronologie der ältesten Theile der Hymnen wird erörtert. Aus dem Leben und Sein des Volkes, wie es uns die älteren Hymnen schildern, erhellt der Grund, warum da noch keine Spur des Castenwesens zu finden ist. Darum ist es denn auch unsinnig die deutschen Stände aus indogermanischen Casten abzuleiten. Wh. fügt der diesfälligen Beobachtung eine gedrängte Darstellung der Entwickelung dieser indischen Theilung hinzu und verweist uns für eine vollere Kenntniß auf den ersten Band von F. Muir's Original Sanskrit Texts, und wir können nicht umhin, bei diesem Anlaß auch Muir's, welcher selbst schon Tausende von Sanskritversen gedichtet hat, auf dem gewissenhaftesten Quellenstudium beruhende Bücher über indische Entwickelungsgeschichte unsern Lesern, voraus den Geschichtsforschern und denjenigen, welche sich für die ethische und religiöse Entwickelung in Indien interessieren, recht eindringlich zu empfehlen. Da Religion, Götter und Götterdienst den Hauptinhalt der Vedalieder ausmachen, so schließt auch Whitney diese Abhandlung mit einer Schilderung der Götter und des ihnen geweihten Cultus. In ihrer vollen Wirksamkeit werden uns die Naturgötter vorgeführt, deren Kenntniß für vergleichende Mythologie jetzt schon so wichtig geworden ist; in seiner Erhabenheit wird uns Varuna gezeichnet, mit welchem der persische

Ahuramazda (Ormuzd) mindestens in enger innerer Verwandtschaft steht.

Ungezwungen reiht sich dem ersten Aufsatze der zweite über „die vedische Lehre vom zukünftigen Leben" an, welche so sehr zu ihrem Vortheile von den späteren indischen Anschauungen, wie sie die Brahmahnenlehre hineingebracht hat, absticht. Seelenwanderung, Hölle und Witwenverbrennung finden hier noch keine Stelle: der Fromme lebt in Yama's Reich selig fort, der Böse verdirbt für immer. Die Witwe soll das Leben weiter genießen. Das Bestattungslied, welches uns glücklicherweise erhalten ist, erläutert der Verf. in gewohnter Klarheit und weiß auch hier die in demselben liegenden Momente trefflich zu verwerthen.

Eine Besprechung von M. Müller's history of Vedic litterature bildet die dritte Abhandlung. Wh. anerkennt Müller's umfassende Kenntnisse auf diesem Felde und legt die Resultate der weitläufigen Untersuchungen in allgemein verständlicher Weise vor. In einigen Hauptpunkten aber sieht er sich veranlaßt von Müller's Ansichten abzuweichen, so von denen über das Alter der Schrift in Indien und über die ursprünglichen religiösen Anschauungen der Arier; auch billigt er nicht dessen Methode in der Feststellung der Chronologie, stimmt nicht ein in dessen phantastische Schilderung der Trennung der indogermanischen Völker.

The translation of the Veda ist die dritte Abhandlung überschrieben. Der Engländer Wilson, ein um Erforschung des indischen Alterthums höchst verdienter Gelehrter, und der unlängst verstorbene Goldstücker, ein Deutscher, der die Sanskritprofessur an der Londoner Universität bekleidet hatte, wollten die Uebersetzung, d. h. zugleich die Auslegung des Veda auf die Hindutradition aufgebaut wissen, welche reich vertreten ist. R. Roth in Tübingen und nach ihm wohl alle deutschen Vedaforscher, auch der in Oxford lebende M. Müller, ferner der Schotte Muir und der Amerikaner Whitney stellen die Ansicht entgegen, daß die Nationaltradition, entstanden in einer ganz anders gearteten Zeit, hervorgegangen aus ganz andern Anschauungen, als es die in den alten Liedern zu Tage tretenden sind, einen nur untergeordneten Werth haben, daß der Veda vielmehr vorurtheilsfrei aus sich selbst erklärt werden müsse. Wh. stellt nun hier die beiden Erklärungsweisen einander gegenüber und charakterisiert sie mit lebendigen Beispielen. Es ist eine wahre Freude ihm zu folgen, wie er Schritt für Schritt

den Gegnern der freien wissenschaftlichen Erklärung den Boden abgewinnt und sie bald mit grobem, bald mit feinem Geschütze gänzlich aus dem Felde schlägt.

Eine scharfe Beurtheilung von M. Müller's Rig-Veda translation bildet den letzten Theil der Aufsätze über den Veda. Wh. sieht sich zu gerechtem Tadel veranlaßt, daß Müller die Erwartung des gebildeten Publikums dadurch arg getäuscht hat, daß er in einem ansehnlichen Bande nur zwölf Hymnen übersetzte und erklärte, und gerade verhältnißmäßig unbedeutendere auswählte. Er mißbilligt die diffusen Erörterungen, welche den Charakter von Vorarbeiten tragen, und weist nach, wie dessen ungeachtet dabei oft ganz wesentliches übersehen, in manchen Fällen Auslegung und Uebersetzung unrichtig sei. Auch an der Form der Uebersetzung findet Wh. keinen Gefallen und meint, daß der Eindruck, den das Original mache, dadurch manigfach verwischt sei. Er stellt den Müller'schen Uebersetzungen und Auslegungen einzelne von Roth publicierte gegenüber und versucht dann selbst eine, wie uns scheint, ganz gelungene Nachbildung derselben. Wir zweifeln nicht, daß auch hier die Leser auf Seite Roth's und Whitney's stehen werden.

Die Abhandlung VI the Avesta ist in gleichem Sinne abgefaßt und durchgeführt, wie die erste the Veda. Wir erhalten darin alle wünschbare Aufklärung über die Geschichte der Wiederauffindung der persischen heiligen Bücher, über den Zustand, in dem sie uns vorliegen, über ihre einzelnen Theile und deren wesentlichen Inhalt, über ihre Sprache, über ihre Tradition, über deren Bearbeitung durch neuere Gelehrte u. s. f. Auch des Avesta hohe Bedeutung für die Geschichte Persiens, die erhabenen Prinzipien der Moral und der Religion, welche hier treiben, werden mit Begeisterung, aber ohne Phantasmen auseinandergelegt.

Wir schließen diese kurze Anzeige, die wir absichtlich nicht mit Auszügen füllen wollten, um dem Leser des Buchs den Vollgenuß desselben nicht zu verkürzen, mit innigem Danke gegen den Verfasser und mit dem Ausdrucke des sehnlichen Wunsches, daß er sein am Ende der Vorrede gegebenes Versprechen erfüllen möge.

Zürich, Ostern 1874.

Dr. H. Schweizer-Sidler.

Uebersichtliches Homerlexicon zum Schulgebrauche und für reifere Leser von Berthold Suhle. Leipzig, Hahn 1874. Preis 15 Sgr.

Daß an ein Specialwörterbuch für Schulen vor Allem die Forderung größtmöglicher Kürze, Klarheit und Präcision im Ausdrucke gestellt werden muß, wird man vielleicht in der Theorie ohne Widerspruch zugeben, und gleichwohl in praxi von den Verfassern solcher Werke meist nicht beachtet finden; denn oft genug ist ihre Kürze nur Unvollständigkeit, und ihre Ausführlichkeit marklose Breite ohne Klarheit und Uebersichtlichkeit. Von beiden Fehlern hält sich der Verfasser des vorliegenden Werkes durchaus frei; es ist ihm stets darum zu thun, den Sinn eines Wortes in allen seinen Schattirungen aus der Grundbedeutung vollständig zu entwickeln und in klarer Kürze darzustellen. Deshalb hat er der sogenannten „freien Uebersetzungen", die meist nur Eselsbrücken für die Denkfaulheit sind, sich möglichst enthalten, nach dem richtigen pädagogischen Grundsatze, den Schüler selbst nach dem jedesmal entsprechenden Ausdrucke im Gebiete seiner Muttersprache suchen zu lassen, da ihm, wenn er nur erst den Sinn erfaßt hat, das Finden nicht schwer werden kann. Dieses Streben nach Kürze und Deutlichkeit berührt in dem Werke außerordentlich angenehm, und wohl jede Seite möchte einige Beispiele dazu liefern. Man sehe z. B. die Erklärung von „*αἶψα* jählings, plötzlich, schnell, sogleich" und „*αἰψηρός*. 1) *αἶψα* da 2) *αἶψα* vorüber: von kurzer Dauer"; oder *δουρηνεκές* soweit *δόρυ φέρεται* fliegt: einen Speerwurf weit." Schon in seiner griechischen Formenlehre (1870, Hahn), die seiner Zeit in diesen Blättern lobend angezeigt und auch von Prof. Dr. Kühnast als „ein gelungener Versuch zur Feststellung dessen, was von den Resultaten der Sprach-Vergleichung im griechischen Schulunterrichte behufs wirklicher Erleichterung des Lernens zu benutzen ist", bezeichnet, aber in den „Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik" maßlos ungerecht beurtheilt worden ist, hat Verf. gezeigt, daß er es versteht, mit wenigen Worten viel und doch deutlich zu sagen; dazu kommt, daß derselbe, seit Jahren mit der Ausarbeitung eines griechischen Handwörterbuches beschäftigt, sich dadurch eine lexikalische Praxis in Gruppirung des Stoffes, sowie eine Präcision und Uebersichtlichkeit der Darstellung angeeignet hat, die außerordentlich sind. Unterstützt wird Verf. endlich — und dies ist ihm namentlich für die Begriffsentwickelung der logischen Partikeln zu Gute gekommen — in hohem Maaße von einer philosophischen Art und Weise zu denken, die in der verwirrenden Menge der Erscheinungen

immer das geistige Band aufzufinden vermag. Zum Beweise möge der Artikel ἄρα dienen. „Ἄρα (ᾰ), apokopirt ἄρ und enkl. ῥά, wahrscheinlich verwandt (ἄρω), bez. 1) den Inhalt des Satzes . . als aus Gesagtem oder im Sinne gehabtem sich ergebend: a) naturgemäße Folge, nach dem Gesagten o. Vorstellungen, die man im Sinne hat und beim Hörer voraussetzt, o. der Natur der Dinge überhaupt zu erwarten, b) überhaupt aus Gesagtem oder im Sinne gehabtem ersichtlich, c) schlechthin als schon gesagt o. bekannt, demgemäß also, demnach, mithin, natürlich, bekanntlich, ja . .; 2) daß man den Satz . . hier ausspricht, den Act der Aussage oder Frage als erwartet o. zu erwarten, natürlich, bes. a) als Fortsetzung: also, nun, da, denn, ferner, und, b) als Erläuterung, bes. mit relativis: nämlich." Damit vergleiche man den nämlichen Artikel in andern Specialwörterbüchern, und man wird obige Behauptung gerechtfertigt finden. Ebenso vortrefflich sind αὔτως, welches größtentheils ganz neu erklärt ist, οὖν, ὡς, δή, γάρ, περ etc. bearbeitet, sowie die Präpositionen ἐν, διά, ἐπί, ὑπό, περί. Auch andere Artikel zeigen, wie Verf. es versteht, den Begriff eines Wortes, man darf sagen, kunstvoll zu entwickeln und alle Nuancirungen seiner Bedeutung scharf zu fassen; Musterbeispiele dieser Art sind die Artikel ἀγάομαι, ὥρη, σχέτλιος und δαιμόνιος, πόλις und ἄστυ, γέρας, Ϝέκηλος, u. a. Der Verfasser ist, wie wenigstens aus seinem Werke ersichtlich ist, offenbar der Meinung, daß für Homer am allerwenigsten feststehende Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft entbehrt werden können; denn diese, obwohl noch junge, doch schon mit bedeutenden Resultaten auftretende Wissenschaft vermag oft allein, die capriciösen homerischen Formen zu enträthseln, und die Zeit ist wohl auch für immer vorüber, wo man ihr ängstlich den Weg in die Schule versperren wollte, fürchtend, daß durch sie der ganze Bau der alten classischen Philologie untergraben würde. Im Gegentheil, das Verlangen, die Methode und die sicheren Resultate dieser Wissenschaft auch für den griechischen Gymnasialunterricht, und namentlich für Homer, fruchtbar zu machen, wächst von Tage zu Tage und wird über kurz oder lang allgemein im Unterrichte berücksichtigt werden müssen. Das hat Verf. durchweg im Auge gehabt, ist deshalb immer, soweit es thunlich war, auf die Urform eines homerischen Wortes zurückgegangen und hat ausgefallene Consonanten, namentlich Ϝ, j, σ fast durchgehends berücksichtigt, doch in der Weise, daß sie sich durch andern Druck von den in den Ausgaben üblichen

Formen abheben, also keine Verwirrung anrichten können. Einige Beispiele mögen das Gesagte klar machen. Bekanntlich lautete die Wurzel des Verbs *ἵημι* ursprünglich mit *j* an, der Verfasser schreibt also *jἵjημι*; oder *ἀγά-sνιφος*, *ἀγά-sροος*, *sϜανδάνω*, *sϜἄσμενος*, *sἕδος*, *δϜιά* entzwei, zer—, *Ϝέsαρ*, *ἐsόν*, *sἕρπετον*, *sϜἰδίω*, *sνύsος* nurus, *sἵστημι*, *sὄsαρ*, *gλίσσομαι*, *ὄgνομα*, *sναῦs* (Schwimmerin), *sνάϜω*, *Ϝλύκος*, *jὄθεν*, *ἀϜελλόποδες*. Wo ein Consonant ausgefallen ist, aber noch nicht feststeht, welcher, gebraucht Verf. den Buchstaben x, z. B. *σxεύω* (anders Fick im indog. Lex., der es zu sû stellt), *ἀρόxω*, *ἰxερός*, *xἶρις*, *xικέτης*, *xικνέομαι*, *xλαμβάνω*; bei letzterem Verb würde statt des x besser ein g stehen, da kaum ein Zweifel sein kann, daß die Wurzel *γλαβ* lautete und gleich ist dem sanskritischen grabh, grbh. Auch das s der Stämme auf *ς* ist in den Genitiven mit der lateinischen Letter gedruckt: *γῆρας*, *αsος*, oder *ἀγακλεϜέsος*, ebenso das wichtige Bildungselement j in abgeleiteten Verben, so weit es eben thunlich war: *ἰθύνjω*, *γοϜάjασκον* u. a. Daß trotz der Vorsicht des Verfassers einige Aufstellungen mit unterlaufen, gegen die sich begründete Einwendungen machen lassen, ist auf einem Gebiete, wie die homerische Worterklärung, die wohl immer mehr oder weniger der Conjectur unterworfen bleiben wird, wohl zu entschuldigen. So hat sich Verfasser wahrscheinlich durch die Bekkersche Ausgabe verleiten lassen, das possessive Pron. der 3. Pers. Sg. als *σϜεός* anzusetzen (Bekker *Ϝεός*); die einzig möglichen Formen sind *ἑϜός* für *σεϜός* oder *Ϝός* für *σϜός*, altlat. sovos, suus, altbactrisch hava, hva, Sanskrit. sva. Bei *ἀτρύγετος* wäre Benfey's sehr ansprechende, sich aber leider noch in keinem Lexicon auch nur erwähnt findende Erklärung anzuführen gewesen, die er im Wurzellexikon I, 594 giebt; denn schwerlich kann *ἀτρύγετος* anders als durch Machtspruch von *τρύω* oder *τρύχω* abgeleitet werden. Aeltere Erklärer haben es von *τρυγάω* hergeleitet und erklärt: „wo Nichts zu ärndten ist, unfruchtbar.“ Diese Erklärung ist allerdings nicht haltbar; richtig daran ist nur, daß dem *ἀτρύγετος* die nämliche Wurzel zu Grunde liegt, die auch in dem verb. denom. *τρυγάω* steckt, nämlich *τρυγ*, und diese ist schwerlich von dem latein. turg in turgere, turgidus zu trennen; die Bedeutung der Wurzel ist „schwellen“ (vela ventis turgida, fluvius hiberno nive turgidus bei Horaz), dann wohl auch „wallen,“ „wogen;“ *ἀτρύγετος* demnach „heftig wogend,“ „wallend;“ beide Bedeutungen würden sowohl auf das Meer als auch auf den Aether passen. Daß das *ἀ* in dieser

Herleitung ἀ int. wäre, braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden. Ebenso wenig kann Ref. der Aufstellung von σϜέταιρος als der Grundform beistimmen, da es vielmehr wahrscheinlich ist, daß in dem ἑ das alte Präfix sa „zusammen" steckt, und ταιρο für ταρjο eine Ableitung von Wurzel tar „gehen" ist, so daß ἕταιρος lautlich und begrifflich dem lateinischen sa telles (deutsch zu vergl. „Ge-fährte") entsprechen würde, eine Zusammenstellnng, die, wenn Ref. nicht irrt, von L. Meyer herrührt. Auch Ϝερύω „ziehen" und ἐρύω „schützen" hält Ref. für verschiedene Verba; der Nachweis würde zu weitläuftig sein; es kann verwiesen werden auf eine Abhandlung von G. Curtius in den „Studien zur griechischen und lateinischen Grammatik" Bd. VI, Heft 1, die überschrieben ist: „Der doppelte Stamm ἐρυ." Ebenso muß Ref. hinter der Erklärung von ζείδωρος „lebenspendend" ein Fragezeichen machen. Den meisten übrigen neuen Erklärungen — und deren Zahl ist nicht gering — kann Ref. aus voller Ueberzeugung beistimmen. Ein Jeder, der homerische Studien getrieben hat, weiß, wie Vieles in der Erklärung des Homer in's Schwanken gerathen ist, wie alte Autoritäten über Bord geworfen sind und an ihre Stelle oft leider eine subjective methodelose Conjecturenmacherei getreten ist. Das zu beklagen ist zwecklos und hilft zu Nichts. Strenge wissenschaftliche und methodische Arbeit wird auch auf diesem Gebiete wieder festen Grund und Boden finden, wenn auch der Natur der Sache nach Vieles im Homer wohl immer bestritten bleiben wird. Der Verfasser des vorliegenden Werkes hat diese Arbeit wesentlich gefördert: seine neuen Aufstellungen zeichnen sich durchweg durch geistvolle Auffassung, scharfe Begriffsentwickelung und sichere etymologische Methode vortheilhaft aus. Ref. kann aus der Fülle des Neuen nur Weniges herausheben. So setzt Verf. mit Benfey im W. L. als ursprüngliche Form des ἀν priv. ἀνα an und findet diese in ἀνά-Ϝεδνος, vermuthet sie aber auch in ἀνάσχετος, wofür die Ausgaben das schwer zu erklärende ἀάσχετος bieten. Dieses ἀνάσχετος würde sein Analogon haben in dem von Benfey angeführten ἀνή-πυστος. Ἀνα priv. verkürzte sich dann einerseits zu ἀν, ἀ, und andererseits zu να. Auch ist des Verf. Verdienst nicht klein, daß er trotz Schiller die „unnahbaren Hände," χεῖρας ἀάπτους, zu beseitigen versucht hat durch zwei sehr entsprechende Erklärungen: „Kräftig (ἀ int.) ἁπτόμενος anfassend, packend," oder vielleicht besser = ἄ-σεπος = ἄσπετος „unsäglich sc. stark." Mit Recht hat Verf. χραισμεῖν endlich von χρήσιμος, mit dem es in der That gar nichts

zu thun hat, getrennt und ihm die Bedeutung „abwehren" (z. B. ἄσσον ἰόντα) gegeben. Δοχμός von δέχεσθαι wird gut erklärt als: „den Gegner annehmend oder zu δέχθαι bereit;" il. 12,147 von zwei Wildschweinen δοχμώ τ' ἀίσσοντε, od. 2) „den Kopf senkend und mit dem convex gekrümmten Rücken beständig sich bogenförmig bewegend." Ebenso muß Ref. der Begriffsentwickelung von κυδαίνω seinen Beifall schenken. Verf geht aus von den Stellen, wo die sinnliche Bedeutung noch deutlich hervortritt: il. 5,448: τὸν (Αἰνείαν) Λητὼ καὶ Ἄρτεμις ἀκέοντό τε κύδαινόν τε; hier kann es nur „stärken," „wiederherstellen" heißen; und od. 16, 212: ῥηΐδιον θεοῖσιν ἡμὲν κυδῆναι θνητὸν βροτὸν ἠδὲ κακῶσαι; der Zusammenhang zeigt, daß es „blühend" oder „jung machen" heißt. Uebertragen auf das Geistige bedeutet dann κυδαίνω: „setze in gehobene Stimmung, erfülle mit Hochgefühl, stolzer Zuversicht o. Freude, Muth, Stolz, erfreue hoch, verherrliche, verleihe Ruhm." Dadurch fällt auch auf κῦδος, κυδάλιμος, das offenbar nicht „ruhmvoll," sondern „hochgemuth" „muthig" bedeutet, ὑπερκύδας und κυδιάω neues Licht; die Richtigkeit dieser Interpretation wird durch die Scholienerklärung γαυριάω bestätigt.

Auch der Artikel χαλεπαίνω ist ein Beispiel der richtigen Methode des Verfassers, in der Erklärung immer von dem sinnlich Anschaulichen auszugehen und daraus die übrigen Bedeutungen zu entwickeln: il. 14, 399 u. od 5, 485 wird es vom Unwetter gebraucht: „schwer hereinbrechen, heftig wüthen," von Personen: „gegen Andere heftig sein, nicht bloß innerlich zürnen, sondern seinen Zorn auslassen, heftig, feindlich handeln, verfahren, mit πρότερος: Hader oder Streit anfangen, zuerst beleidigen." Neu ist auch die Ableitung von φύλοπις (ὄψ) als „Stammgeschrei, Kampfgeschrei streitender φῦλα." Außerordentlich scharfsinnig ist die Erklärung von ἐννέωρος (zu sprechen ἔνjωρος). Verf. sieht in dem ἐνν ein altes Adj. in der Bedeutung „ander," Sanskrit anyas?, ἐννέωρος demnach: „im andern, zweiten Jahre stehend," βοῦς, σίαλος, ἄλειφαρ; dann mit der Verallgemeinerung der Bedeutung von ὥρη: „zu anderer d. i. früherer Zeit," z. B. Μίνως ἐβασίλευεν ἐννέωρος M. herrschte vormals; nur an der Stelle od. 11, 311 könnte es vielleicht „neunjährig" heißen. Gut ist auch die Begriffsentwickelung von θέσκελος = θεσπέσιος, θέσφατος, θέσπις. Doch muß Ref. hier abbrechen; wenn derselbe es sich versagt, ein vollständiges Verzeichniß derjenigen homerischen Wörter anzufügen, die theils ganz oder theilweise neu erklärt, theils im Detail schärfer for-

mulirt sind und für die Verf. offenbar die Scholien und andere alte Quellen gewissenhaft benutzt hat, so unterbleibt dies nur, um die Anzeige des Werkes nicht übermäßig auszudehnen; es mögen aber auf diese Seite des Werkes, die wissenschaftliche, die Fachmänner angelegentlichst aufmerksam gemacht werden. Um schließlich das Urtheil über die Brauchbarkeit des Werkes zum Homerunterricht kurz zusammenzufassen, so hält Ref. dasselbe, wie für das Bedürfniß der Schule berechnet, so demselben durchweg angemessen, weil es sich der allerpräcisesten Kürze befleißigt, nicht eine bequeme Eselsbrücke für den Schüler sein will, sondern ihn zum Selbstdenken anleitet, indem es ihm den Begriff eines jeden Wortes richtig nach allen Seiten hin entwickelt, sich aber niemals darauf beschränkt, abgerissene Bedeutungen ohne innern Zusammenhang zu geben. Mit dem Suchen nach dem adäquaten Ausdrucke der Muttersprache muthet das Werk dem Schüler eine geistige Gymnastik zu, die so recht innerhalb des Zweckes unserer Gymnasien liegt. Damit sei dasselbe den Pädagogen angelegentlichst empfohlen.

Cöslin, im März 1874. Dr. F. Schaper.

Dr. Hermann Schmidt: Elementarbuch der lat. Sprache. Erster Theil. Die Formenlehre für die beiden untersten Klassen eines Gymnasiums. Sechste Auflage. Neu-Strelitz Verlag der Hofbuchhandlung von G. Barnewitz 1873.

Wenn bei einem Schulbuche die Zahl der Auflagen, welche es erlebt, das Kriterium für seine Brauchbarkeit abgiebt, so dürfte dem vorbezeichneten Buche sein Urtheil bereits gesprochen sein, hat es doch seit dem Jahre 1868 recht kümmerlich nur drei Auflagen erlebt, während z. B. Spieß Uebungsbuch seit 1865 in deren dreizehn aufgelegt ist. Es thut uns herzlich leid, hier der Arbeit eines Mannes entgegen treten zu müssen, für dessen ausgezeichnete pädagogische Tüchtigkeit das unter seiner Leitung so blühend gewesene Gymnasium zu Wittenberg ein laut redendes Zeugniß ist.

Das erste, was S. uns Lehrern der Sexta bietet, sind Vorübungen, über welche er in der Vorrede zur vierten Auflage die nöthigen Weisungen gibt. Daß dergleichen Vorübungen überflüssig wären, wird keiner, der je in VI. unterrichtet, behaupten. Wir wenigstens haben die Erfahrung gemacht, daß dem weitern Fortschritt der Schüler damit vorgearbeitet wird. Wohl aber dürfte mancherlei auszusetzen

sein an den für die Vorübungen gebotenen Vokabeln. Worte wie ora die Küste, astrum das Gestirn, citus schnell, candidus glänzend weiß, arenosus sandig, dürften denn doch Schülern der VI. nicht geboten zu werden brauchen, weil ja der Zeitpunkt, wo sie der Worte einmal bedürfen, weit entfernt liegt, ja vielleicht nie für manchen kommt. Den Schülern von VI. und V. biete man, wie das Spieß und Ostermann thun, die Worte, deren sie zuerst bei der Lectüre bedürfen, Worte aus Cornelius Nepos, Phädrus, Cäsar, kaum möchten wir zu den bei Ovidius vorkommenden häufigern poetischen Worten rathen. Wir verzeichnen hier gleich noch die Worte, die wir von einem Buche für Anfänger ausgeschlossen wünschten, weil sie in den ersten Schulschriftstellern nicht oder doch nur selten erscheinen; es sind: nervus die Sehne, turdus die Drossel (nach Kloß für den Schüler nur bei Horatius, außerdem nur bei Schriftstellern, die nicht einmal alle Philologen vollständig gelesen haben dürften, bei Varro, Columella, Plinius, Quinctilian und Martialis), antrum die Grotte (für dies Wort hat Kloß nur Stellen aus Dichtern und späten Prosaikern, bis nach II und I hat der Schüler das in VI gelernte Wort längst vergessen und muß es durch Aufschlagen neu lernen) hordeum die Gerste (kommt dem Schüler nur Verg. Ecl. 5, 36 vor), lilium (zuerst für den Schüler bei Vergil), picus (erst bei Ovidius), mentum (in einer citierten Dichterstelle bei Cicero, auch bei Ovidius und Vergil), scopulus, pratum, fretum, foenum, inclutus, triticum, arvum, welche letztern Worte alle dem Schüler sicher erst vorkommen, wenn sie, auch in VI. gelernt, längst vergessen sind. Man frage nur einmal einen Schüler aus III., der in VI. nach Sch. unterrichtet ist, welche von den Vocabeln ihm noch geblieben sind, und man wird sehr niederschlagende Erfahrungen machen.

Ein zweiter Mangel, den wir hier gleich im Eingange hervorheben wollen, liegt in der beobachteten Orthographie. Obgleich doch dem Verfasser die Arbeiten eines Ritschl, Fleckeisen, Brambach und andrer für die endliche Reinigung der lateinischen Orthographie sicherlich bekannt sind, finden wir auch in der 6. Auflage seines Buches coelum und foecundus sowie auch j statt i und ähnliches ohne Aenderung geschrieben, nur statt des inclytus der 5. Auflage findet man hier inclutus. Oder sollte der Verfasser die Orthographie für etwas unangreifbares halten oder vielleicht meinen pädagogischer Zwecke halber hier nicht ändern zu dürfen. Wir halten durchaus darauf, daß i statt

j, daß wenigstens secundus geschrieben werde, haben wir doch selbst vor 18 Jahren nicht foecundus, sondern fecundus schreiben lernen. Verfasser hätte wohl aus den Zeitungsberichten über die Leipziger Philologenversammlung entnehmen können, daß man dort durchaus der Ansicht gewesen, daß eine historisch begründete Orthographie auch in der Schule gelehrt werden müsse, aber zunächst die Lehrbücher, Grammatik, Lexicon, Uebungsbuch zu ändern seien. Er hätte mit dem seinen anheben können, wenn er auch vorläufig nur das aufgenommen, worüber alle einig sind, wie caelum, fecundus für coelum und foecundus.

Es folgt der gramm. Cursus. Spieß beginnt — und wer wollte ihn darob tadeln? — mit Aufzählung von 104 Vocabeln erster Declination und gibt dann eine kurze Regel über den Gebrauch des Casus. Bei Schmidt sind die Vocabeln aufgespart auf ein die Mitte des Buches füllendes Vocabularium, über das wir nachher zu reden haben, von einer Anweisung über den Gebrauch des Casus sieht der Verfasser ab, doch dürfte wohl ein Zweifel darüber erlaubt sein, ob nicht Spieß Weise doch vorzuziehen ist. Wenn Spieß in seinen beiden ersten Capiteln nur Sätze mit substantivischen Prädicaten bringt, Schm. dagegen gleich das adjectivische Prädicat, wie das Attribut hereinzieht, so war er dazu wohl berechtigt, da er ja seine Vorübungen hat vorangehen lassen, aber der Zweifel dürfte doch einige Berechtigung haben, ob es nicht heißt, dem Standpunkte der Sextaner zuviel zumuthen, wenn er gleich von vorn herein auf einmal die Beziehung des Präd. aufs Subj. im Casus, diejenige des Präd. aufs Subj. im Genus, die des Attributs aufs Beziehungswort im Genus, Numerus, Casus fassen soll. Wenn daneben sogar noch Bestimmungen wie admodum, doppelgliedrige Sätze, verbunden durch non tantum — sed etiam, endlich gleich anfangs Präpositionen vorkommen, deren Rection selbst dem Quintaner und Quartaner einzuprägen nicht geringe Mühe kostet, ebenso Sätze aus zwei Gliedern, deren Prädicat gleichlautet und nur einmal gesetzt ist, so daß es im zweiten Gliede zu ergänzen ist, so ist das des Guten zu viel. Wir notieren als offenbar unpassend aus dem Abschnitte über die 1. Declination ferner Worte wie siliqua, eruca, das appositionelle Verhältniß: Creta, magna insula Graeciae, den Druckfehler incluta, den Gebrauch von orbis, dessen Beugung der Schüler nicht kennt, die Anwendung von interdum, mit dem ein Schüler bei der Construction nichts anzufangen weiß, die Verwendung von et-et für sowohl — als auch, die man einem Schüler nicht

zumuthen sollte, der noch zu thun hat, sich die Bedeutung und für et einzuprägen und stets bei einem Satze mit et-et stecken bleiben wird, den Gebrauch von olim und etiamnunc, welche Worte dem Schüler, der gewöhnt wird, jeden Satz dem Lehrer und sich selbst vorzuconstruiren, unübersteigliche Hindernisse sein müssen, die Sätze mit aliae-aliae, den Plural von aqua, den Genetivus bei plenus, den Satz mit quidem, quoque, sed, tantum, praecipue, der kaum in deutscher Uebersetzung den zehnjährigen Kindern verständlich zu machen sein dürfte. Wir bezweifeln, daß in Hopf und Paulsiecks Lesebuche für VI. sich ein einziger so verwickelter Satz findet. Das Wort caeduus im letzten Satze, nur bei Cato, Columella, Plinius vorkommend, haben wir selbst, da wir nicht gleich in die Anmerkung sahen, im Lexicon nachschlagen müssen, da wir es in einem Schriftsteller noch nicht gefunden. Von allen diesen Ausstellungen dürfte man gegen Spieß keine machen können, obwohl wir auch diese und jene Vocabel unter den bei Spieß zusammengestellten gerne vermißten, aber darüber, wie viel oder wenig Vocabeln zu geben sind, kann man verschiedener Ansicht sein; darüber wird unter allen Pädagogen der neuern Zeit eine einzige Ansicht herrschen, daß es ungehörig ist, Sextanern verwickelte Sätze oder Vocabeln, deren Vorkommen während der spätern Lectüre unwahrscheinlich ist, zu bieten und ihnen auf diese Weise das Erlernen der fremden Sprache zu erschweren. Uns gegenüber haben sich Eltern sogar über Sätze mit undeutscher Fügung wie Pantheris sunt maculae beklagt und das nicht mit Unrecht, obwohl diese Sätze, auch bei Spieß, ihre Entschuldigung in der Nothwendigkeit den Dativ in verschiedenen Wendungen einzuüben finden.

Im nächsten Abschnitte bei Schm. enthält gleich der erste Satz wieder zwei Adverbia, mit denen ein Schüler, der construiren soll, nichts anfangen kann, wie denn auch die besten Schüler in unserer Sexta, die im Schlafe sich in den von Spieß gebotenen Sätzen zurecht finden, nicht selten ubique oder olim mit sunt als Prädicat angeben; der zweite Satz weist ein interdum, der vierte sogar wieder ein modo-modo auf, es folgen auch hier wieder Sätze mit Worten, deren jemaliges Vorkommen im Schulleben mit Grund zu bezweifeln ist, wir erinnern an subsolanus, auch favonius kommt wohl vor II nicht vor, weiter tadeln wir structura, upupa, die Verbindung von contentus und refertus cum abl., den Gebrauch von Präpositionen, die Verwendung von späten Namen wie Vistula, die Häufung von plerumque,

aut-aut, raro in einem Satze, den Gebrauch von non-nisi, die Anwendung der Gliederung non tantum — sed etiam.

Die gleichen Fehler wiederholen sich nun durch den ganzen grammatischen Theil und es hieße die Geduld der Leser mißbrauchen, wollten wir sie aus allen Abschnitten aufzählen.

Pag. 18 Satz 14 erscheint der Abl. auf die Frage wann, ohne daß dem Schüler vorher eine Regel gegeben ist, Spieß unterläßt eine solche Regel nicht, sie steht pag. 20

Die zusammenhangenden Lesestücke am Ende der einzelnen Abschnitte sind eine überaus dankenswerthe Zugabe, doch hätte ein Lehrer der VI. auch hier wohl die Sätze mehr vereinfacht, nicht aut-aut, nicht alii-alii, nicht die Apposition vallum quasi et tegumentum verwendet, nicht im zweiten Stücke einen dreizeiligen Satz, den ein Sextaner nicht übersehen kann, gegeben, nicht die Stellung propter densam ramorum foliorumque umbram gewählt, nicht einen Satz wie peregrinae — Europa als zu harte Nuß den Schülern geboten. Auch Constructionen, wie peritus stellarum sind für einen Sextaner zu schwer, der in demselben Satze erst die Verbindung nauta peritus erlernen soll, indignus vita wird kein Sextaner mit einander verbinden, noch weniger aber, wenn ihm gesagt ist, vita sei der Abl. abhängig von indignus, übersetzen: des Lebens unwürdig, vielmehr werden ihm alle möglichen andern Verbindungen, nur nicht die richtige einfallen, ebensowenig wird er sich in Lotus tanta est quanta pinus hineinfinden.

Daß man einem Sextaner nicht im ersten Semester Sätze mit primum-deinde-denique zumuthen dürfe, darüber werden so ziemlich alle Lehrer der VI. einig sein, ebenso darf man es wohl bezweifeln, ob ein Schüler der VI. ein Verständniß von amor patriae gewinnt und es Liebe zum Vaterlande übersetzt, zumal wenn noch ein andrer Gen. daneben steht. Romanorum patriae amor wird auch der beste Sextaner mit die Liebe des Vaterlandes der Römer verdeutschen. Pag. 20 b. 1 Satz 17 wird einem Sextaner auch schwer zum Verständnisse gebracht werden können, ebenso Satz 19; schwer bleibt auch pag. 21 Satz 4. Ohne Recht wird pag. 21 schon das Zahlwort quattuor verwendet, Satz 9 durfte est nicht fehlen, der Sextaner kann es nicht aus der Luft ergänzen, er wird bei der Construction des Satzes stecken bleiben. Ebenso ist Satz 20 mit seinem modo-modo, aut-aut, Satz 24 mit tanta-quanta, pag. 22 Satz 28 neque-tamen, Satz 31 ut-serenum ohne est, Satz 2 in seinem ordo vocabulorum und mit interdum-

nunquam-raro, Satz 6 mit seinem interdum et-et, Satz 17, 20, für Sextaner zu schwer, und die theilweisen Erklärungen in den Anmerkungen sind nur ein kümmerlicher Nothbehelf, den immer nur die wirklich vorzüglichen Schüler beachten werden. Zu Satz 20 gibt Schm. die Erklärung: Ergänze facere d. i. machen. Aber was soll ein Sextaner jetzt schon mit facere anfangen? Ebenso gut könnte man ihn heißen ein hebräisches oder chinesisches Wort ergänzen. Warum hat denn Spieß keine Anmerkungen nöthig? Er weiß, was man einem Sextaner bieten kann, und bietet ihm nicht mehr. Als wir endlich einmal statt aus dem hier eingeführten Buche von Schm. aus Spieß ein Extemporale dictierten, erklärte die ganze Sexta auf Befragen, das sei viel leichter gewesen und das Ergebnis war auch danach. Auf Seite 23 bringt dann Schm., nachdem pag. 19 die Ueberschrift gegeben: Subst. mit regelm. Genus, drei Abschnitte mit 26 Sätzen, deren jeder ein Subst. auf do, go, io oder auch us, utis enthält. Ja freilich ist für die Worte das weibl. Geschlecht das regelmäßige, aber der Sextaner lernt zuvor: Brauch' männlich o, or, etc. und die a, e, c, l, n, t, ar, ur, us sind neutrius. Muß er sich nicht wundern, wenn er noch nicht gelernt hat: Die auf do, go und io enden und Feminina sind auf us? Solches Versehen wird sich im Buche von Spieß kaum finden. Auf S. 24 kommt wieder vorzeitig quattuor vor, und auf der ganzen Seite spuken als Subst. mit regelm. Genus Worte auf do und io. Satz 34 muthet dem Sextaner, der construiren soll, zu großen Ueberblick zu, auf Seite 25 erscheint wieder ein Wort, das sich in einem Schul-Schriftsteller kaum finden dürfte, putamen, auch Wortstellungen finden sich, die ein Sextaner entschieden nicht durchschaut, z. B. Satz 12; Satz 18 bietet einen doppelten Dativ, der wohl auch dem Sextaner zu viel Mühe macht. Wir können hier aber auch einen Vorwurf gegen Spieß nicht unterdrücken, bei dem sich ähnliche Sätze mit doppeltem Dativ, freilich nur selten, auch finden. Caro ferina auf S. 25 dürfte einem Sextaner auch nur mit Mühe begreiflich gemacht werden, da sich deutsch nur Wildfleisch als Uebersetzung darbietet. Neque-neque-sed dürfte ein Sextaner ebenfalls nicht überschauen.

Die zusammenhangenden Lesestücke pag. 28 ff. sind wiederum kaum für den Standpunkt eines Sextaners geeignet, da die Sätze zu lang und unübersichtlich sind, auch finden sich wieder Worte, deren Besitz ein todtes Kapital ist, da sie im Schulleben nicht wieder vorkommen.

Auch gegen das im Abschnitt über die IV. Decl. gebotene müssen

wir die gleichen Ausstellungen erheben, wie gegen die frühern Stücke. Der geringste Fehler ist noch die Form quercubus, die sich bekanntlich in keinem unserer Classiker findet, sondern nur von den röm. Grammatikern nach der Analogie gebildet ist. Was zur Einübung der 5. Decl. gegeben ist, hat uns keinen Anstoß gegeben, nur der letzte Satz scheint für VI. etwas verwickelt. Und diesen letzten Vorwurf erheben wir auch gegen die zusammenhangenden Lesestücke, die zugleich an einer Fülle von Adverbiis und Conjunctionen leiden, welche dem Ueberblick eines 10—11jährigen Sextaners zu viel zumuthen, und Zahlwörter vorbringen, die noch nicht dagewesen sind.

Was wir bisher vorgeführt haben, sind Versehen, die sich im ersten Theile des Sextanerpensums während des Gebrauches von Schm. uns ergeben haben, es bedurfte heute nur der Zusammenstellung. Wir meinen, es ist überflüssig, die zweite Hälfte des für VI. bestimmten lat. Theiles durchzugehen, jeden wird, was wir angeführt, überzeugen, daß das Buch von Schm. für VI. in seiner jetzigen Form nicht zu brauchen ist. Was aus diesem ersten Theile für V. bestimmt ist, soll nach dem Urtheile einsichtiger Collegen, welche das Buch in V. verwenden, gut sein. Möchte Schm. darum den für VI. bestimmten Theil einer durchgreifenden Aenderung zu unterwerfen sich entschließen.

Die mittlern Bogen des Buches füllt von pag. 115 an ein Vocabularium, geordnet nach den gramm. Abschnitten der beiden Uebungsbücher. Die Worte, welche in den entsprechenden Stücken des Uebungsbuches vorkommen, sind gesperrt gedruckt, bei der Präparation des betr. Abschnittes wird also der Schüler sich zurecht finden, aber in den Stücken andrer, späterer Abschnitte ist die Kenntniß sämmtlicher Vocabeln, die für die erste Declin. dastehen, vorausgesetzt, denn es kommen auch nicht gesperrt gedruckte Worte vor. Nun aber bietet Schm. ca. 300 Voc. 1. Decl. Zur Erlernung derselben gebraucht man, da nicht mehr als zehn Voc. von Tage zu Tage gelernt werden können, ca. 30 Schultage. Wollte man auch bei der Einübung der 1. Decl. so lange verweilen, so würde man doch, wenn man sein vorschriftsmäßiges Pensum vollenden will, nicht auch ebenso lange an der II. Decl. oder gar ca. 60 Tage oder über 2 Monate an der III., dann wieder fast 2½ Woche an 4, 5, wieder mehr als einen Monat an den Adjectivis, die man doch schon bei den Substantivis hat declinieren gelehrt, stehen, soviel Zeit aber würde man gebrauchen, sollte die Einübung der Gramm. mit der der Vocabeln gleichen Schritt halten, wie es Schm. voraus-

setzt, wenn er dem Sextaner zumuthet, alle für die Uebersetzung nöthigen Vocabeln zu kennen. Denn das wird man doch nicht von einem Schüler verlangen wollen, daß er, um eine Vocabel zu suchen, viele Seiten durchsieht. Das Verlangen aber muß man beim Gebrauche des Buches von Schm. stellen, denn die Durchnahme und Einübung des gramm. Pensums kann man nicht so lange aufhalten, bis man die für die spätern Stücke vorausgesetzten Vocabeln der frühern gramm. Abschnitte vollständig eingeübt und zum unverlierbaren Eigenthum gemacht hat. Aber bei der Vorbereitung auf einen lat. Abschnitt geht es mit der Arbeit noch. Die von den Worten gebrauchte Form zeigt ja die Declination an und der Schüler kann nun, da die Vocabeln der einzelnen Abschnitte alphabetisch geordnet sind, ein etwa noch nicht gelerntes oder ihm entfallenes Wort finden. Anders steht es, wenn Vorbereitung auf ein deutsches Stück aufgegeben oder ein häusliches Exercitium zu machen ist. Obwohl in dem Buche von Schm. die deutschen Stücke im großen und ganzen den lat. des ersten Theiles entsprechen, kommen doch im einzelnen häufig Vocabeln vor, die sich in dem entsprechenden lat. Stücke nicht finden, der Schüler hat also in seinem Gedächtniß nachzusuchen. Findet er darin — und wie sollte er es immer, wenn die Zahl der im Laufe des Cursus gelernten Vocabeln erst in die Tausende geht? — die gesuchte Vocabel nicht, so muß er entweder die gesammten Vocabeln der frühern Abschnitte durchsuchen oder die Vocabel in der Arbeit auslassen. Die mittlern und schlechtern Schüler unserer Sexta thun das letztere und so fehlen in den Sätzen der von uns aus Schm. gegebenen Exerc. und Ext. oft wesentliche Theile der Sätze, ein Schüler, der aus Mangel an jeder Befähigung die Formen auch nicht gelernt, pflegt uns als Arbeit eine Zusammenstellung der ihm aus den dictierten Sätzen bekannt gewesenen Vocabeln abzugeben. Mehrfach haben Aeltern und Angehörige unserer Schüler, die den höhern Ständen angehören, sich über die furchtbare Arbeit des Schülers bei der Vorbereitung auf den Unterricht beklagt, auch erkannt, daß ihr Grund in der unzuträglichen Einrichtung unseres Buches, vornehmlich in dem Mangel eines zusammenfassenden alphabetischen Wörterverzeichnisses liege. Wir verkennen die Nachtheile eines solchen durchaus nicht, aber man muß eben mit den vorhandneu Factoren rechnen. Man kann einem Kinde von 10 Jahren nicht zumuthen, alle gelernten Vocabeln im Gedächtnisse zu haben, man darf nicht voraussetzen, daß es nie einer Erinnerung bedarf. Vielmehr wird das die richtige Voraus-

setzung sein, daß alle Tage dem Kinde bei der Vorbereitung diese oder jene Vocabel fehlen wird, die es sich aufsuchen muß. Wir haben täglich 10, zuletzt 15 Worte aus Schm. lernen lassen und fast wöchentlich das ganze bisherige Pensum wiederholt unter vielleicht oft zu harter Ahndung verfehlter Antworten, und doch finden wir täglich nicht nur bei den schlechten Schülern Ausfälle. Die hervorragendsten Pädagogen, Schönborn, Ostermann, Plötz haben trotz der unverkennbaren Nachtheile eines solchen Vocabularii es doch unter Berücksichtigung der Verhältnisse für gut gefunden, wenigstens den Schülern der untern Klassen ein solches in die Hand zu geben. Und doch haben sie eher als Schm. das Recht von den Schülern die Kenntniß der von ihnen verzeichneten Vocabeln zu fordern, denn sie alle beschränken sich mit gutem Fug auf die in den ersten Schulschriftstellern erscheinenden Worte. Was aber bietet Schmidt für Speise für die armen Sextaner? Wir erlauben uns hier nur einiges zu nennen von dem vielen Unnützen, indem wir anführen: antenna, aranea, ardeola, balaena, canicula, chorda, cicada, cithara, crepida, creta, cunae, differentia, eruca, fistula, incisura, hydra, medulla, muraena, mustela, noctua. Sollen wir noch mehr anführen? Gewinnt es nicht den Anschein, als hätte Schm. sich den Vitruvius und Plinius hergenommen und die für Sexta bestimmten Vocabeln daraus ausgesucht?

Ueber den dritten Theil, die deutschen Uebungssätze, haben wir nichts zuzufügen. Anerkennenswerth ist es, daß der Verf. sie in Beziehung gesetzt zu den lateinischen. Aber damit ist immer noch nicht die Nothwendigkeit der Präparation und des Aufsuchens der Vocabeln ausgeschlossen. Manche Sätze gehen auch hier über die Fassungskraft eines Sextaners hinaus, doch ist die Zahl derselben geringer, als die entsprechende des ersten Theiles.

Wir glauben im vorstehenden hinlänglich die Mängel des Buches aufgedeckt zu haben. Nur ungern haben wir andre uns näher liegende kritische Arbeiten unterbrochen, um diese Recension zu schreiben, wir haben es gethan, um auch an unserm schwachen Theile mitzuwirken, daß entweder der Herr Verfasser sich bereit finden läßt, dem Buche eine dem Bedürfnisse der Schüler in VI. entsprechende Gestalt zu geben, oder die hohen Behörden sich für Abschaffung des Buches aus den Gymnasien und Einführung eines den vorhandenen Verhältnissen mehr Rechnung tragenden Buches entscheiden. Wir haben an verschiedenen Anstalten die verschiedensten Bücher dieser Art kennen ge-

lernt und uns in alle hineinzufinden gewußt, das vorliegende hat auf uns so unangenehme Eindrücke gemacht, daß wir sogar für die Privatstunde, die wir Schülern unserer Sexta ertheilen, Spieß statt des in der Schule leider vorgeschriebenen Schmidt eingeführt haben. Wir wiederholen am Schluß, daß es uns ein besonderer Schmerz ist, einem Manne, der, wie Schm., im Schuldienste verdienstvoll ergraut ist, widersprechen zu müssen, aber ἁπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀληθείας ἔφυ.

Gr. Glogau. Dr. Benicken.

Dr. O. Steinbart[1]), Methodische Grammatik der französischen Sprache. — Berlin, Guttentag 1874. 206 S. — Dr. H. Wüllenweber, Uebungsbuch zum Uebersetzen in's Französische im Anschluß an Steinbart's methodische Grammatik. ebd. 167 S. — (II. u. III. Theil eines Lehrgangs der französischen Sprache für Schulen).

Eine neue französische Grammatik hat sich naturgemäß mit den Plötz'schen Büchern zu messen, die sich nach Meidinger und Ahn der größten Verbreitung in Deutschland zu erfreuen haben. Unstreitig werthvoller als seine genannten Vorgänger in der Popularität, hat das Plötz'sche Schulwerk das große Verdienst, die ganze Aufgabe des französischen Schulunterrichts in seinen Rahmen gezogen und in methodischem Fortschritte den Schüler zu selbstthätiger Verwendung des Gelernten geführt zu haben. Dabei hat sich der Verfasser desselben in den Beispielen weder von der Sucht, immer geistreich zu sein, noch von einer unheilvollen Deferenz gegen die Praktiker von seinem Ziele abbringen lassen, das Gesetzmäßige der Sprache in significanten Sätzen zur Anschauung zu bringen. Plötz arbeitet ferner seit einer langen Reihe von Jahren ununterbrochen an der Besserung seiner Bücher, die er zum Theil ganz umgestaltet hat, so daß seine „Elementargrammatik" weit brauchbarer ist als sein „Elementarbuch" und seine „Nouvelle grammaire française" namhafte Vorzüge aufweist gegen die „Schulgrammatik." Bei alledem aber zeigen seine Bücher Mängel, die in neuen Bearbeitungen wohl kaum schwinden können. Dazu gehört vor Allem der Mangel an Systematik, der den Schüler schon durch das Aeußere der Gruppirung und Zusammenstellung nicht zu dem Eindruck der gesetzmäßigen Gliederung kommen

---

[1]) Director der Realschule I. Ordn. zu Rawitsch, früher Oberlehrer am Gymnasium zu Prenzlau.

läßt, die in der französischen Grammatik nicht minder wichtig ist als in der lateinischen. Dieser Mangel mußte an Realschulen besonders fühlbar werden, wo es weniger leicht gelingt, in den lateinischen Lectionen einen soliden Unterbau für allen anderen grammatischen Unterricht zu gewinnen. Auch im Einzelnen ist die Fassung der Regeln häufig nicht präcis genug. Plötz hält es allerdings für seine Aufgabe, jede Erscheinung der lebendigen französischen Sprache an ihrer Stelle zu besprechen und zu belegen; den Nachweis des Zusammenhangs jeder einzelnen Erscheinung mit dem Geist und Ziel der Sprache schließt er aus seinem Lehrgebäude aus. Wir wissen wohl, daß er darin der Zustimmung eines großen Theils der französischen Lehrer an unseren Schulen versichert sein kann; wir sind aber mit vielen unserer Berufsgenossen der Ansicht, daß gerade jetzt, wo über den Werth des neusprachlichen Unterrichts im Zusammenhange mit der sogenannten Realschulfrage so viel gestritten wird, an uns die Pflicht herantritt, den französischen Unterricht aus seiner falschen Stellung zwischen der einseitigen Betonung der practischen Fertigkeit und dem Anspruch auf theoretischen Bildungswerth herauszuziehen. Man entscheide sich nun für das eine oder für das andere; denn es ist erwiesen, daß bis jetzt der französische Unterricht weder nach der Seite der practischen Fertigkeit noch der der theoretischen Bildung geleistet hat, was man erwarten durfte. Nun wird es wohl möglich sein, auf dem Wege des streng wissenschaftlichen rein schulmäßigen Unterrichtes auch die practischen Anforderungen zu befriedigen, nicht aber umgekehrt. Unsere Meinung neigt aber dahin, daß in der That dem französischen Sprachunterricht ein eigener Bildungswerth inne wohne, und das ist der Standpunkt, von dem aus wir unsere Fachgenossen auf die Bücher von Steinbart und Wüllenweber aufmerksam machen.[1]) Auf S. 202 des Jahrgangs 1873 d. Zschr. haben wir auf das Erscheinen dieser Bücher hingewiesen und beeilen uns nun, der Verpflichtung, die wir den Lesern des Archivs und den Verfassern der neuen Grammatik gegenüber auf uns genommen haben, gerecht zu werden.

Die methodische Grammatik von Steinbart bildet den zweiten Theil eines Lehrgangs, dessen erster Theil noch in diesem Jahre erscheinen soll. Sie setzt Schüler voraus, die einen dreijährigen Elementar-Cursus durchgemacht haben, dem eben dieser erste Theil genügen soll[2]).

Nach einem vorbereitenden und zusammenfassenden Abschnitt, der über den Standpunkt der Grammatik orientiren soll und sich über das ganze Gebiet der „methodischen Grammatik“ erstreckt, folgt in sechs Abschnitten die Darstellung der französischen Syntax, die den Inhalt

[1]) Vgl. die Vorrede Steinbarts zur Method. Gramm.

[2]) Wir behalten uns eine Besprechung des „Elementarbuches“ vor, sobald es erschienen sein wird.

des Buches ausmacht. Es folgen noch zwei Anhänge über Interpunction und Versification.

Der erste Abschnitt behandelt die Lehre von den Zeitformen und legt ein Hauptgewicht auf das gegenseitige Verhältniß der Zeiten zu einander, auf die Zeitfolge in der zusammenhängenden Darstellung und die stilistische Auffassung des gegebenen Falles. Der Verfasser tritt überall der Vorstellung entgegen, als sei die Darstellung eines Vorkommnisses durch eine bestimmte Zeitform von der besonderen Art dieses Vorkommnisses abhängig und gefordert. Der Schwerpunkt der ganzen Darstellung dieses Kapitels liegt in der Bestimmung des Standpunktes, den die Sprache gewohnheitsmäßig den verschiedenen Erscheinungsformen gegenüber einnimmt. Es ist dies ein großer Vorzug des Buches, zugleich aber die Erfüllung einer Forderung, die sich hundertmal in jeder Lectürestunde an den Lehrer hinandrängt. Daß dieser Abschnitt an den Anfang des Buches gestellt ist, scheint uns sehr zweckmäßig. Sobald die Schüler die Lectüre beginnen, müssen sie soweit über den Character der Zeitformen belehrt werden, daß ihr Eindruck an den tausend Beispielen, die ihnen entgegentreten, berichtigt und zu einem, wenigstens instinctiven richtigen Erkennen geführt werden kann. Was wir an diesem Abschnitte dennoch auszustellen haben, werden wir unten auseinander setzen[1]).

Der zweite Abschnitt enthält die Moduslehre. Eigenthümlich ist ihr eine neue Fassung des französischen Conjunctivs, dem der Verfasser die Vorstellung des „Gegensätzlichen" zuweist, indem er ihn über folgende Categorien ausdehnt (S. 12):

das Auffallende, Ueberraschende;
das Unerwartete, Unerwünschte;
das Nicht-Uebereinstimmende, Entgegenstehende;
das Ausgeschlossene, direct Verneinte.

Was die französische Ausdrucksweise auszeichnet, ist die scharfe Ausprägung des subjectiven, rhetorischen Standpunktes. Wenn wir demnach, was Steinbart das „Gegensätzliche" genannt hat, auffassen als das, was der Redende als seinem Gedankenkreise fremd oder befremdlich hinstellen will, so können wir mit der gegebenen Darstellung nur vollständig einverstanden sein. — Die Modi sind durch die einzelnen Erscheinungen des Neben- und Hauptsatzes in strenger Gliederung durchgeführt.

Es folgt im dritten Abschnitt die Lehre von den Mittelformen (Participien, Infinitiv u. s. w.). Die berühmte und berüchtigte Lehre vom participe passé ist klar und practisch gefaßt, was bei einer Materie, die mehr aus der ratio der Grammatiker als der Natur der Sache geflossen ist, vor allem nothwendig erscheint,

[1]) Zu § 22 wäre vielleicht beizufügen, daß vous disiez? und disait-il meist den Sinn hat: „sie meinten?" — „meinte er." Vgl. das griech. Imperfect der Verba des Sagens, das statt eines Aorists zu stehen scheint.

Wir betonen noch die Darstellung des Infinitivs mit de, die später (S. 150 Anm.) gegeben wird. Uebrigens ist dieser Abschnitt sowohl als die beiden folgenden reich an phraseologischem Material und dient hoffentlich dazu, den Schüler zum fleißigen Nachschlagen in seiner Grammatik zu veranlassen. Der Verfasser dieser Besprechung hält solche Zugaben für sehr ersprießlich. Man hat schon an den Plötz'schen Büchern, meines Erachtens mit Unrecht, die Ausstellung gemacht, daß die Beispiele sich zu wenig in dem Gedankenkreise des täglichen Lebens bewegen. Es gilt doch vor Allem, den Geist der Sprache zur Anschauung zu bringen; für Kellner und Handlungsreisende, die in möglichst kurzer Zeit das Unentbehrliche für ihre Zwecke sich aneignen wollen, ist ja schon überreichlich gesorgt. Wenn aber eine Grammatik es möglich machen kann, ohne Beeinträchtigung wichtigerer Ziele ein möglichst reiches Material aus dem lebendigen Sprachschatze eines Volkes zu bieten, so ist das um so verdienstlicher, wenn es sich um Partien handelt, wo der usus tyrannus sein launisches Spiel so uneingeschränkt treibt, wie in der Rection des Infinitivs und dem Gebrauch der Praepositionen.

Der vierte Abschnitt enthält die Casuslehre in übersichtlicher Gruppirung. Dem casuslosen Substantiv ist ein besonderes Capitel gewidmet (§ 192—203). Es ist bezeichnend für die Geschichte des französischen Unterrichtes, daß man die Hervorhebung dieses der französischen Grammatik eigenthümlichen Capitels bisher vergeblich in unseren Schulbüchern gesucht hat. Die Praepositionen de und à erfahren als solche und als Casuszeichen eine gesonderte Behandlung[1]). Die adververialen Ausdrücke, die erfahrungsgemäß den Schülern sehr schwer werden, sind an mehreren Stellen besonders hervorgehoben. — Die Functionen der einzelnen Casus sind klar und treffend characterisirt (z. B. die des Dativs § 259). Der dem Französischen eigenthümliche Dativ bei Verben der Wahrnehmung und des Erkennens, z. B. il se sentit des forces extraordinaires — man wäre versucht, ihn einen Dativ des „Beurtheilens" zu nennen — ist § 270. 271 besonders behandelt[2]).

Ein Abschnitt, der durch eine große Fülle von Phrasen und Redensarten sehr brauchbar geworden ist, ist der fünfte über die Rection des Infinitivs; besonders beachtenswerth ist das fünfte Capitel, das vom Accusativ mit dem Infinitiv handelt.

Der sechste Abschnitt enthält Alles, was in früheren Grammatiken an verschiedenen Stellen über die Wortstellung vorgetragen wurde. Steinbart ist in Bezug auf die Stellung des Adjectivs

---

[1]) § 267 konnte parler avec qqn. neben parler à qqn. erwähnt werden.

[2]) Bei en und dans, § 284—286, wären wohl noch ältere Wendungen zu erwähnen gewesen, wie en une fable, en son coin, beide Beispiele bei Lafontaine VIII, 8. — Heyse hat in den „Kindern der Welt" (II. p. 215), einem von Seiten des Stils beachtenswerthen Buch, der deutschen Sprache den oben besprochenen Dativ auch zugeführt, wie mir scheint, ohne Noth und ohne Berechtigung: — „Er hätte sich die Kraft gefühlt . ."

zu den nämlichen Resultaten gekommen, die der Schreiber dieser Zeilen in der Berl. Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1871 S. 711 ff. entwickelt hat. Es gereicht dem Letzteren aber zu großer Genugthuung, daß er an vielen anderen Punkten der Steinbart'schen Grammatik Ansichten und Behandlungsweisen gefunden hat, die sich ihm selbst im practischen Unterricht als förderlich herausgestellt haben. — Es schließt sich an die Lehre von der Wortstellung die von der Concordanz in § 458—465.

Das dem Buche vorausgeschickte, äußerst detaillirte Inhalts-Verzeichniß von 22 Seiten und das alphabetische Register, welches das Buch beschließt, erhöhen die practische Brauchbarkeit desselben wesentlich.

Was nun die Darstellung und Fassung des grammatischen Stoffes anlangt, pflegt der Verfasser zuerst discursiv zu verfahren und dann die Regel in schulmäßiger, dogmatischer Form zu geben. Da die Grammatik für eine Stufe berechnet ist, wo dem Schüler eigenes Arbeiten und Durchdenken zugemuthet werden kann, die häufige häusliche Anwendung der Grammatik aber zur Pflicht gemacht werden muß, so wird man gegen diese Methode nichts einzuwenden haben. Zu bemerken ist jedoch, daß das Buch von den immer noch nicht ganz verbannten Ausdrücken wie „bestimmt — unbestimmt, allgemein — besonders u. dgl.," die dem denkenden Schüler nichts, dem faulen aber immer eine Redensart in den Mund geben, sich durchaus ferne gehalten hat. Deshalb hätten wir auch in § 459 noch etwas bestimmter fassen und betonen mögen daß es sich in Sätzen wie la beauté, la grandeur de ce spectacle me frappe darum handelt[1]), welches Subject Gegenstand der Aussage für den Sprechenden ist. Der Ausdruck des Verf. „wenn das eine Substantiv besonders die Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt," läßt der Beurtheilung des Schülers im einzelnen Falle noch etwas zu viel Spielraum.

Zu umständlich erscheint uns nun aber das System der Tempuslehre. Der Verfasse betrachtet in den drei Zeitstufen den Anfang, die Mitte und das Ende der Handlung. Der sich bildenden Sprache haben diese Categorien nie vorgeschwebt. Es bilden sich überhaupt, wie sich das sprachwissenschaftlich nachweisen läßt, neue Formen, besonders neue Zeitformen nur, wenn die bestehenden an Form oder Verwendbarkeit Einbuße erlitten haben. So war die Bildung einer selbstständigen Form aus dem lat. Futurum den romanischen Sprachen formell unmöglich: sie haben daher zur Bildung einer eigenen schreiten müssen. So ist ferner, nachdem das Plusquamperfectum Indicativi sich verloren, die entsprechende Form des Conjunctivs aber die Bedeutung der Vorzeitigkeit eingebüßt hatte, für die Einschiebung der zusammengesetzten Zeiten Raum und Gelegenheit gegeben worden. Ein System bildet sich auf diese Weise nicht. Andererseits läßt sich aber auch für den Schulzweck keine Erleichterung oder Aufklärung aus dieser Anordnung der Zeitstufen gewinnen. Festzustellen ist nur, daß das

[1]) Fall der schließlichen Zusammenfassung und rhetorischen Climax.

Passé indéfini und die dem lat. Plusquamperfectum entsprechenden Formen parallel gehen mit den imperfectischen. Daraus läßt sich dann für die Erklärung der Function des passé indéfini ein Gewinn ziehen. Der große Unterschied zwischen les Français aimaient la gloire und les Français ont toujours aimé la gloire ist deutlich genug, wenn man erwägt, daß im zweiten Satz der Nachdruck auf den Substantiven (les Français und la gloire), im ersten auf dem Verbalbegriff (ils aiment la gloire) liegt. Warum das so ist, wird aber klar, wenn man im zweiten Satz die Zeitform als präsentisch auffaßt: la gloire a toujours été un object de zèle pour les Français et elle l'est encore. Das Praesens aber stellt eine Handlung dar, wo der Begriff einer bestimmten Zeitstufe gar nicht gefühlt wird. Annibal a vaincu les Romains ist gleich Annibal est le vainqueur des Romains. Man vergleiche Crebillon's Ausspruch: la crainte fit des dieux, l'audace a fait les rois, wo für den gegenwärtigen Fall nur von den Königen gesprochen werden soll. § 9 S. 21 stimmt übrigens der Verfasser in der Erklärung der Beispiele mit unserer Auffassung fast ganz überein. — An diesem Punkte also, glauben wir, ließe sich noch vereinfachen und bessern.

Die Beispiele sind treffend gewählt und berücksichtigen den neuesten Sprachgebrauch (§ 55. § 71). Wir finden selbst den liebenswürdigen Humoristen Gustave Droz, den Verfasser des Babolain, angeführt. Sprichwörtliche und conventionelle Redensarten sind besonders berücksichtigt.

Der Druck ist sehr correct. Fehler sind uns nur wenige aufgefallen[1]). Die Ausstattung ist ganz vortrefflich in Druck und Papier. Wir betonen beides bei einem Schulbuche mit doppeltem Nachdruck.

Das Wüllenweber'sche Uebungsbuch bietet auf 21 Seiten Uebungssätze für die einzelnen Abschnitte der Grammatik, dann aber S. 21—131 zusammenhängende Stücke, besonders geschichtlichen und literarischen Inhaltes. Wer es weiß, wie wenig Zeit in dieser Beziehung selbst für das Nothwendigste von unseren Stundenplänen gewährt wird, wird sich mit dieser Einrichtung ganz besonders einverstanden erklären. Es folgt ein Wörterbuch von 33 Seiten. — Wir enthalten uns einer näheren Characteristik des Uebungsbuches, das sich practisch erproben muß, und verweisen im Uebrigen auf die Vorrede des Buches.

Möge nun das Werk der beiden Verfasser der Beachtung der Fachkreise auf's Beste empfohlen sein. Es ist in langer practischer Thätigkeit, unter eifrigen theoretischen Studien herangereift, und wird seinen Urhebern, wenn es die allseitig ersehnte Reform des französischen Unterrichts anzubahnen und zu leiten im Stande sein wird, was wir hoffen und glauben, den Lohn für uneigennützige Arbeit sicher einbringen.

Baden. 5. März 1874. Dr. E. v. Sallwürk, Professor.

---

[1]) p. 22. être-mal, p. 26. pierreris, métres, assuraint, p. 27. allgemeine bekannte, le noirs, llouvra, p. 143. bonger. Mehrfach ist uns das Wort Flection begegnet.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Aus dem Verlage von

C. Merseburger in Leipzig

wird empfohlen und ist durch jede Buch- oder Musikalienhandlung zu beziehen:

Block, F. A. (Rector in Merseburg), **der Katechismusunterricht.** Skizzen z
Entwickelung des Lehrinhalts des Lutherischen Katechismus. 10 Sgr.

Brähmig, Liederstrauß für Töchterschulen. 6. Aufl. 4 Hefte 15 Sgr.

— — **Arion.** Sammlung ein- und zweistimmiger Lieder und Gesänge mit leich
Pianofortebegleitung. 4 Hefte à 10 Sgr.

— — **Praktische Violinschule.** Heft I. 15 Sgr. II. 18 Sgr. III. 15 Sgr.

— — **Für kleine Hände.** Auswahl leichter und beliebter Clavierstücke oh
Octavenspannung. 3 Hefte à 15 Sgr.

Brandt, Jugendfreuden am Clavier. Heft I. 12 Sgr. II. III. 15 Sgr.
(Eine empfehlenswerthe Kinder-Clavierschule.)

— — **Goldenes Melodienbuch.** Auswahl beliebter Volksweisen, Tän
Märsche etc. für Pianoforte im leichtesten Style. 4 Hefte à 15 Sg

Brauer, Praktische Elementar-Pianoforte-Schule. 14. Aufl. 1 Thlr.

— — **Der Pianoforte-Schüler.** Eine neue Elementar-Schule. Heft I. (9. Au
II. (5. Aufl.), III. (5. Aufl.), à Heft 1 Thlr.

Hentschel, Evang. Choralbuch mit Zwischenspielen. 6. Aufl. 2 Th

— — **Lehrbuch des Rechenunterrichts.** 9. Aufl. 2 Theile. 1 Thlr. 14 Sgr.

— — **Aufgaben zum Kopfrechnen.** 10. Aufl. 2 Hefte à 10 Sgr.

— — **Rechenfibel** (für den ersten Anfang). 57. Aufl. 1½ Sgr.

— — **Aufgaben zum Zifferrechnen.** 30. Aufl. (nach dem neuen Münzsyste
Heft I. (Stufe 3) 1½ Sgr. Heft II. (Stufe 4) 2 Sgr.

Hill, Biblische Geschichten für Volksschulen, mit Aufgaben zur Bearbeitung
Schule und Haus. 3. Aufl. 8 Sgr.

— — **Elementar-Lesebuch** für Taubstumme. 3. Aufl. 2 Bdchn. à 12 Sgr.

Liese, geschäftliches Rechnen und Buchführung für Mittelschulen, Fortbildun
schulen und zum Selbstunterricht (nach dem neuen Münzsystem). 20 Sgr

Widmann, Kleine Gesanglehre für Schulen. 10. Aufl. 4 Sgr.

— — **Lieder für Schule und Leben.** (Schullieder.) 4 Hefte. 14 Sgr.

— — **Generalbaßübungen** mit kurzen Erläuterungen. 3. Aufl. 22½ Sgr.

— — **Handbüchlein** der Harmonielehre. 3. Aufl. 16 Sgr.

Euterpe, eine Musikzeitschrift. 1874. (33. Jahrg.) 1 Thlr.

Im Verlage der Hahn'schen Hofbuchhandlung in Hannover ist so
erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Hölbe, Dr. C. A., Regeln und Wörterverzeichnisse zur Begr
dung einer einheitlichen lateinischen Orthographie auf Gymnasien u
andern höheren Schulen. Zweite wesentlich umgearbeitete Auflage. gr.
gebunden 6 Sgr.

**Nave, Heinrich, Leitfaden zu einem methodischen Unterrich
in der Geographie.** In stufenweiser Erweiterung. Unter Mitwirk
des hannoverschen Lehrervereins herausgegeben. Erster Kursus. Zw
verbesserte Auflage. gr. 8. gebunden 4 Sgr.

Aug 28

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben
von
Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 6.

Ausgegeben am 6. Juli 1874.

Stettin 1874.
Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

E. Miscellen.

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 6.

I. Abhandlungen.

Die höhere Schule aus dem Gesichtspunkt der Freiheitsidee.

Von Dir. Dr. Gerhard in Bischweiler.

Der Wille ist die Tendenz zur Bethätigung. Der Zustand, in welchem mit dieser Tendenz zugleich die Bethätigung gegeben ist, ist der der absoluten Freiheit. Die relative Freiheit des Menschen besteht in Aufhebung des Widerspruchs zwischen Erkenntniß und Willen, oder, positiv ausgedrückt, in der Harmonie des Erkennens nnd Wollens. Diese Harmonie ist vorhanden, wo der Wille durch die Erkenntniß bestimmt ist. Es ist klar, daß die Fähigkeit der subjectiven Bethätigung an den Objecten in directem Verhältniß zu der Erkenntniß derselben steht. Abhängigkeit von den Dingen besteht nur da, wo der ursächliche Connex derselben entweder nicht, oder unvollständig erkannt wird, oder endlich, wo der Wille anderen Motiven, als der Erkenntniß folgt. — Dem Menschen als erkennendem Wesen ist das Streben nach Freiheit immanent; daher Hegel mit Recht die Freiheit als das die Menschheit im Ganzen und Einzelnen bewegende Princip seiner Philosophie der Geschichte zu Grunde gelegt hat. Es wäre unschwer nachzuweisen, daß der Staat — wie überhaupt jede menschliche Vergesellschaftung — seinen Grund in dem allgemeinen Streben nach Freiheit hat. Was der Wille des Einzelnen nicht vermag, gelingt dem gemeinsamen Willen Vieler, und geht eine Tendenz zur Bethätigung bei dem Einzelnen aus der Erkenntniß hervor, so wird dieselbe bei Vielen hervorzurufen sein. Eine Willensrichtung dagegen, die der Erkenntniß zuwiderläuft, kann zwar zeitweise zur Bethätigung gelangen und die Freiheit Einzelner oder Vieler beeinträchtigen, aber nie sich dauernde Geltung verschaffen. Anders müßte die Erkenntniß nicht der die Menschheit in letzter Instanz bestimmende Faktor sein. Wer das aber leugnet, der leugnet einfach die Weltgeschichte. — Sind auf irgend einem Gebiete des öffentlichen Lebens Widersprüche mit der Idee der Freiheit vorhanden, so stellt sich das Bedürfniß der Reform ein. Ein solches ist im höheren Unterrichtswesen Preußens (resp.

Deutschlands) zur Zeit unzweifelhaft vorhanden, und man ist vielseitig bemüht, die bestehenden Widersprüche zu lösen.*)

Aus dem Gesagten folgt, daß die Aufgabe der Erziehung (also auch der höheren Schule als Erziehungsanstalt) eine doppelte ist: erstens, den zu Erziehenden zur Erkenntniß zu führen; zweitens, die Erkenntniß zur Norm seines Willens zu machen. Ersteres ist Sache des Unterrichts, letzteres Sache der Zucht.

Das Gesammtergebniß der auf Erkenntniß gerichteten Thätigkeit ist objectiv dargestellt in der Wissenschaft bzw. den Wissenschaften. Jede Entdeckung, jede neue Erkenntniß, welche der Menschheit durch die Wissenschaft zugeführt wird, ist eine befreiende That, welche eine Abhängigkeit — sei es auf dem Gebiet der Kirche, des Staats, des Rechts, der Sprache, der Kunst oder der Natur — beseitigt. Da Erkenntniß des Geistes und Erkenntniß der Materie von ganz gleicher Bedeutung für die Menschheit sind, so besteht kein innerer Werthunterschied zwischen den sog. Geistes- und Naturwissenschaften. Einem Culturstaat muß daher an der gleichmäßigen Pflege aller Wissenschaften gelegen sein, und er muß für Anstalten sorgen, auf denen ihnen diese zu Theil wird. Deutschland besitzt in seinen Universitäten solche allgemeine Pflanzstätten der Wissenschaft, welche ihrer Zweckbestimmung lange entsprochen haben und derselben noch immer in weit höherem Grade entsprechen, als ähnliche Anstalten in andern Ländern. Seitdem sich aber Polytechnica, Bau-, Berg-, Forst-, Gewerbe- und landwirthschaftliche Academien von der Universität abgezweigt haben, kann sie den vollen Anspruch, eine universitas litterarum zu sein, nicht mehr erheben.**)

Noch viel weniger aber ist die höhere Schule in ihrer jetzigen Verfassung das, was sie eigentlich sein soll, nämlich eine allgemeine Vorbildungsanstalt auf das Studium der Wissenschaften, welche die verschiedenen Richtungen der menschlichen Erkenntniß gleichmäßig zu entwickeln bestrebt ist. Sie gewährt nicht eine allgemeine Bildung, welche die gesammte Beanlagung des Menschen, wie sie in den verschiedenen Zweigen der Wissenschaft sich objectiv darstellt, gleichmäßig

*) Eine recht objectiv gehaltene Kritik der meisten bisher gemachten Reform-Vorschläge findet sich in dem vorjährigen Programm des Lyceums zu Metz (Abhandl. des Conrector Dr. Kromayer: Die Realschulfrage 2c.).

**) Vgl. „Die Zukunft der Deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungs-Anstalten" von Dr. Lothar Meyer, ord. Prof. der Chemie 2c., Breslau bei Maruschke und Berendt 1873 (eine auch für die Frage der höheren Schule höchst beachtenswerthe Schrift).

erfaßt. Das beweist schon die einfache Thatsache, daß wir zwei Categorien höherer Schulen haben, die auf verschiedenen Grundlagen eine gleichwerthige, allgemein-wissenschaftliche Vorbildung bezwecken.*).

Gleichwerthig mag die Bildung des Gymnasiums und der Realschule I. O. sein, allgemein ist sie nicht. Auf den Gymnasien sind die alten Sprachen monopolisirt und alle andern Lehrgegenstände treten ihnen gegenüber mehr oder weniger in den Hintergrund. Die Monopole sind auf dem Gebiete des Staatswesens, dessen Aufgabe die Vermehrung der sachlichen Güter ist, durch die Handelsfreiheit beseitigt; um wie viel mehr wäre es an der Zeit, dieselben da, wo es sich um Vermehrung der idealen Güter handelt, zu verbannen. Gewiß verkennt ein Unparteiischer nicht leicht den unermeßlichen Werth, welchen die geistige Auferstehung des klassischen Alterthums im Mittelalter hatte, nicht die mächtig befreiende Wirkung des Humanismus, welcher der dumpfen Geistesnacht des Scholasticismus ein Ende machte, den Sinn für echte Wissenschaft wieder belebte und der Menschheit die Welt der Schönheit wieder eröffnete. Aber das Licht, welches der Humanismus aufsteckte, wirkte auf blöde Augen verblendend. Eine größere Verirrung des Menschengeistes, als die, welche sich in der lateinischen Schule des 17. und 18. Jahrhunderts in dem Bestreben, die Muttersprache ganz aus dem Unterricht zu verdrängen, kundgab, ist kaum denkbar und wird zukünftigen Geschlechtern fast unbegreiflich

*) Kromayer (a. a. O.) sagt sehr treffend: Ich kann zu keiner andern Ueberzeugung kommen, als daß eine allgemein-wissenschaftliche Vorbildung auf verschiedenen Grundlagen eine contradictio in adjecto ist. Allgemein-wissenschaftliche Vorbildung kann doch nichts Anderes bedeuten, als eine solche Vorbildung durch Unterricht, welche die zur Ergreifung jeder Wissenschaft nöthigen Grundlagen bietet, d. h. also eine Vorbildung, in welcher nach genauer Prüfung der propädeutischen Wichtigkeit jedes Unterrichtsfachs für die wissenschaftliche Laufbahn die Reihenfolge und Statik dieser Unterrichtsfächer nach diesem ihrem propädeutischen Werth festgestellt wäre. Das Resultat einer solchen vollständig durchgeführten Untersuchung müßte dann offenbar nur eins sein. Demnach könnte nur eine allgemein-wissenschaftliche Vorbildung gedacht werden, da jede Abweichung bereits zu Gunsten einer Fachwissenschaft geschähe, also nicht mehr die reine allgemein-wissenschaftliche Bildung verträte. Eine Consequenz dieser Ansicht ist die Verwerfung des Dualismus im höheren Schulwesen.

Aehnlich Marquardt („Ueber nationale Erziehung"): Ich glaube, wenn man von einer allgemein-wissenschaftlichen Bildung spricht, so hat man sich an den gegebenen Zustand, wie er sich auf der Universität vorfindet, zu halten und darunter eine solche zu verstehen, die auf die Universität gleichmäßig vorbereitet.

erscheinen. Minder wunderbar erscheint dem gegenüber die vornehme Geringschätzung, mit welcher die Naturwissenschaften auf dem Gymnasium (und der Universität) behandelt wurden und noch werden. — Hätte der Humanismus in der Schule nicht eine so extrem-einseitige Richtung verfolgt, hätte er das suum cuique mehr gelten lassen, so wäre die Realschule als höhere Schule wahrscheinlich nie ins Leben getreten. Der Druck, der durch die ausschließliche Herrschaft des Lateinischen auf den realen Disciplinen lastete, mußte den Vertretern der letzteren unerträglich werden und sie zur Gründung einer ihren Zwecken dienenden Schule führen.

Ratich und Comenius hatten der Welt bereits die Gebrechen der lateinischen Schule klar und überzeugend aufgedeckt und so der Realschule den Boden geebnet. Daß die Reformpläne dieser bedeutenden Pädagogen trotz des großen, nachhaltigen Einflusses, den sie auf ihre Zeit ausübten, keine praktische Gestaltung annahmen, lag nur daran, daß dieselben zu extensiv, zu weit über das Bestehende hinausgreifend waren, als daß ihre Durchführung möglich gewesen wäre. In denselben Fehler, nicht an das Bestehende anzuknüpfen und es den Forderungen der Zeit zu accomodiren, verfielen die Gründer der ersten Realschulen: Semler, Hecker u. A.

Das practische Leben, die Technik und Industrie, waren in der humanistischen Schule gar nicht berücksichtigt worden; in der Realschule sollten sie nun zur ausschließlichen Geltung gelangen. Alle Fertigkeiten, alle Künste und Wissenschaften, die für das practische Leben von Bedeutung sind, sollten gelehrt werden. Man ritt, man focht, man tanzte, man musicirte, man drechselte, man modellirte, man trieb Politik, Cameralia, National-Oeconomie und wer weiß was Alles, auf den ersten Realschulen. Nothwendig stellten sich bald die größten Unzuträglichkeiten heraus, und so fiel die Realschule aus einer Neuorganisation in die andere. Erst Spillecke verschaffte ihr in den ersten Decennien unseres Jahrhunderts eine Basis, auf welcher sie stetig weiter gearbeitet hat, ohne indeß bis auf den heutigen Tag zur inneren Ruhe gelangt zu sein.

Der unheilvolle Zwiespalt, den das Inslebentreten der Realschule in die höhere Schule gebracht hatte, pflanzte sich innerhalb ihrer selbst fort. Die Tendenz dazu war von vornherein vorhanden, denn die Realschule sollte einem doppelten Uebelstande abhelfen. Die gewerbtreibenden Klassen, deren Bedeutung für das Staatsleben während des

18. Jahrh. continuirlich zunahm, verlangten von der Realschule Befriedigung ihres Bildungsbedürfnisses; daneben beanspruchte die Universität eine bessere Vorbildung für die Studirenden der Medicin und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, sowie für diejenigen, welche sich dem Forst-, Bau- und Bergfach widmen wollten. Die Academie der Wissenschaften sprach es in dem von Semler (1706) eingeholten Gutachten ganz bestimmt aus, daß sie das Bedürfniß einer Realschule neben dem Gymnasium für Studirende anerkenne. Zu einer Zeit, in der die Wissenschaft sich fast nur der lateinischen Sprache als Schriftsprache bediente, konnten aber Studirende das Lateinische noch viel weniger entbehren, als jetzt. Für den gewerbtreibenden Bürgerstand war dagegen das Lateinische eine Fessel, von der er sich zu befreien suchen mußte. — So war also a priori die Nothwendigkeit der späteren Spaltung der Realschule in eine Realschule mit und ohne Latein (I. und II. Ordnung) gegeben. Erstere ist eine Art Zwitterding, insofern sie die eigenthümliche Aufgabe der Realschule (Bürgerschule) mit einem Theil der dem Gymnasium zufallenden Aufgabe vereinigen muß.

Letztere ist die an sich berechtigte Realschule und daß nicht sie, sondern die Realschule I. O. einen so bedeutenden Aufschwung in der Neuzeit genommen hat, findet seinen Grund darin, daß ihr durch das seit 1859 bestehende Berechtigungswesen die freie Entwickelung abgeschnitten war. Daß sie bei der privilegirten Stellung, die die Realschule I. O. (und noch mehr das Gymnasium) ihr gegenüber einnimmt, sich überhaupt hat erhalten könen, ist ein schlagender Beweis ihrer inneren Lebenskraft.

Eine unbefangene Kritik der geschichtlichen Entwickelung unserer höheren Schule wird zu der Ueberzeugung führen müssen, daß dieselbe keine frei gewordene Bildung ist, sondern daß Verkennung ihrer inneren Zweckbestimmung, Selbstüberhebung und äußerer Druck dieselbe in ihre jetzige Lage hineingedrängt haben. Die nothwendige Folge ist: Schädigung der Interessen aller an der höheren Schule Betheiligten. Für den Schüler möge dies ein fingirtes Beispiel, dessen mögliches Vorkommen in der Wirklichkeit aber Niemand leugnen wird, darthun:

X. tritt mit dem 9. Lebensjahre in die höhere Schule ein, und die Neigung der Eltern (oder der Umstand, daß kein Gymnasium am Orte ist), führt ihn in die Realschule. Er ist geistig begabt und macht gute Fortschritte. Je mehr er sich aber dem Ziel der Schule nähert,

um so mehr fühlt er sich zum Studium der Theologie (oder Philologie, Jurisprudenz, Medicin) hingezogen. Endlich liegt das Abiturienten-Examen hinter ihm, und er steht vor der Wahl des Berufs. Unter dem Druck äußerer Verhältnisse entschließt er sich für das Baufach. Willenskraft läßt ihn zu einem Manne werden, der in seinem Beruf Tüchtiges leistet. Aber sein ganzes Leben hindurch trägt er ein quälendes Gefühl des Nichtbefriedigtseins und die Ueberzeugung in sich, daß er als Theologe Tüchtigeres geleistet haben würde 2c.

Ist nicht ein solcher Mensch eine verkümmerte Existenz, welcher eine der wesentlichsten Bedingungen für das Lebensglück: „Die Freudigkeit des Schaffens im Beruf" fehlt?

Man könnte folgern, dieser Uebelstand würde beseitigt, wenn man den Abiturienten der Realschulen, wie denen des Gymnasiums, die unbedingte Zulassung zu allen höheren Berufsarten gewährte. Durch Gewährung dieses bei der gegenwärtigen Lage der Dinge gewiß berechtigten Anspruchs würden indessen nur äußere Schranken beseitigt, die inneren in der Einseitigkeit der Vorbildung begründeten blieben hier wie dort dieselben. Ein Kind, bei dem die zum Eintritt in eine höhere Schule nothwendigen Voraussetzungen zutreffen, hat das natürliche, (aus seiner Unmündigkeit hervorgehende) Recht, für seinen Beruf erzogen und nicht im Voraus bestimmt zu werden. Erzogen wird es dazu, wenn der Unterricht seinen Geist allseitig befruchtet und dadurch die in demselben vorhandenen individuellen Präponderanzen zum Vorschein bringt, und wenn er ferner die für jeden Beruf erforderliche Grundlage an Kenntnissen gewährt. Es ist ein großer Widerspruch, wenn man Gymnasium und Realschule allgemeine Bildungsanstalten nennt, zugleich aber jenem vorzugsweise die Ausbildung des wissenschaftlichen, diesem die des praktischen Sinnes zuweist. Beide sind für jeden Beruf gleich wichtig und beide gleichmäßig zu entwickeln, ist die Aufgabe der höheren Schule. Einen Theil unserer Jugend für das wissenschaftliche, einen andern für das praktische Leben vorherzubestimmen, ist eine Versündigung an dem Princip der Freiheit, die um so größer ist, als sie gegen Unmündige gerichtet ist. —

Daß durch den Dualismus der höheren Schule auch die Eltern in Mitleidenschaft gezogen werden, liegt auf der Hand. Jeder praktische Schulmann hat Gelegenheit gehabt, zu beobachten, wie schwere Sorgen ihnen oft die Wahl der Schule (wenn sie überhaupt eine haben) macht.

Die Lehrerwelt wird in zwei Lager gespalten. Die Vertreter der philologisch-historischen Fächer wenden sich (schon aus äußeren Gründen) mit Vorliebe dem Gymnasium, die der mathematisch-naturwissenschaftlichen der Realschule zu. Im Allgemeinen werden also hier wie dort gewisse Fächer gut, andere nur mittelmäßig vertreten sein. Wie mißlich die Lage der Gemeinde-Behörden in Städten, die höhere Schulen errichten wollen, ist, dafür ist höchst bezeichnend der „Bericht der Kommission für die Vorarbeiten zur Entscheidung der Frage, welche Art von Realschule in Duisburg errichtet werden soll." (Päd. Arch. Jahrg. 1873. Heft 6. S. 464—484). Die in großer Zahl eingeholten Gutachten widersprachen einander so, daß die aus Laien bestehende Kommission sich unmöglich Klarheit darüber verschaffen konnte, ob die Realschule mit oder ohne Latein die im Princip richtige sei. Sie entschied sich für erstere, lediglich der größeren Berechtigung halber, und empfahl die Einrichtung von Parallelklassen ohne Latein in späterer Zeit. —

Hier handelte es sich um die zu wählende Form der Realschule, denn ein Gymnasium hat Duisburg seit langer Zeit; in noch weit größere Verlegenheit gerathen im angegebenen Falle kleine Städte, die nur eine höhere Schule zu unterhalten im Stande sind. Nach langen heftigen Debatten innerhalb der Gemeindevertretung kommt es schließlich zu einer Entscheidung, für welche gewöhnlich die zufällige Zusammensetzung der Vertretung maßgebend ist, und durch die sich entweder die Beamtenwelt, die meist dem Gymnasium den Vorzug gibt, oder die gewerbtreibende Bevölkerung, die auf Seiten der Realschule steht, empfindlich benachtheiligt fühlt. — In letzter Instanz leidet endlich nicht am wenigsten der Staat, indem ihm der nicht zu unterschätzende Vortheil entgeht, der aus der gleichmäßigen Vorbildung Aller, die im Leben, sei es im wissenschaftlichen oder im technisch-industriellen oder in der Verwaltung, eine leitende Stellung einzunehmen berufen sind, für das öffentliche Leben erwächst.

Eine höhere Schule würde eine gleichartige Geistesrichtung, eine verwandte Auffassung der social-politischen Zeitfragen anbahnen und das würde für den constitutionellen Staat reichen Segen mit sich bringen. — Auf der andern Seite würde die fortgesetzte Anerkennung der Theilung der Arbeit auf dem Gebiet der höheren Schule nicht ohne große Gefahr für den Staat sein Das Princip der Theilung der Arbeit gehört der Nationalökonomie an und hat sich als überaus frucht-

bar bei der Arbeit, die die Vermehrung der menschlichen Güter bezweckt (d. h. im Berufsleben), erwiesen. Seine Anwendung auf die Schule, die auf diese Arbeit nur vorbereitet, führt, da es in sich die Tendenz zu immer weiterer Ausdehnung trägt, zu einem System von Fachschulen, zur Abwendung des Geistes vom Allgemein-Menschlichen, zu immer größerer Absonderung der verschiedenen Berufsklassen von einander und zu einseitiger Verfolgung von Sonderinteressen auf den verschiedenen Gebieten des Staatswesens. —

Die beregten Unzuträglichkeiten haben sich denn auch so fühlbar gemacht, daß, wie schon anfangs bemerkt wurde, das Bedürfniß der Reform unseres höheren Unterrichtswesens *) fast allseitig anerkannt wird. Soll dieselbe in Uebereinstimmung mit der Idee der Freiheit erfolgen, so muß sie auf Wiederherstellung der Einheit der höheren Schule gerichtet sein und im möglichsten Anschluß an das Bestehende die vorhandenen Uebelstände zu beseitigen suchen.

Von diesen Anschauungen geleitet, brachte ich vor zwei Jahren in einer schulmännischen Versammlung einen Reform-Vorschlag ein und erlaube mir, den einschlägigen Theil meines in jener Versammlung gehaltenen Vortrages nach dem Wortlaute des von dem Vorstande derselben veröffentlichten Berichts **) hier zu wiederholen. Es heißt in demselben S. 24 u. f.:

„Allen im Vorigen angeführten Anforderungen an die höhere Schule kann Genüge geschehen, wenn bei Beibehaltung der 9jährigen Dauer des ganzen Schulcursus und der üblichen Klasseneintheilung die Klassen Sexta bis Sekunda incl. gleichmäßig und zwar im Wesentlichen wie die entsprechenden des Gymnasiums eingerichtet, die Prima dagegen in eine Real- und Gymnasialprima getheilt wird. Wir erhalten dann ein Real-Gymnasium, für welches Redner einen besonderen Lectionsplan vorschlägt. Dieser Lectionsplan, dessen gedruckter Entwurf vorher unter die Anwesenden vertheilt war, unterscheidet sich in den alten

*) Um Mißdeutungen zu begegnen, bemerke ich, daß hier wie im Folgenden speciell das preußische Unterrichtswesen gemeint ist.

**) Bericht über die Verhandlungen des ersten Provinzial-Lehrer-Tages der höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Preußen, gehalten zu Königsberg am 6. und 7. Okt. 1872. Tilsit bei R. Lösch. (In demselben befindet sich ein Vortrag des Prof. Oberl. Fahle über denselben Gegenstand. Derselbe schlägt, um mehr Raum für die Realien zu gewinnen, Reducirung des lateinischen Unterrichts auf 7 Stunden in allen Klassen vor.)

Sprachen für diejenigen, welche die Gymnasialprima durchmachen, nur dadurch von dem bisherigen, daß der lateinische Unterricht in Sekunda von 10 auf 8 Stunden reducirt ist. Indeß wird auch von tüchtigen Philologen — allerdings unter Voraussetzung nicht überfüllter Klassen — zugeben, daß sich bei dieser Stundenzahl, wenn man den lateinischen Aufsatz auf Prima beschränke, recht wohl das heutige Ziel des Gymnasiums im Lateinischen erreichen lasse. — Den großen Vortheilen gegenüber, die eine Reorganisation des Unterrichtswesens in dem vorgeschlagenen Sinne in Aussicht stellt, kann das kleine vom Gymnasium für das Lateinische verlangte Opfer gar nicht in Betracht kommen. Die wesentlichsten dieser Vortheile dürften folgende sein: In Bezug auf den zukünftigen Beruf braucht der Schüler sich erst nach absolvirter Secunda, d. h. im Durchschnittsalter von 17 Jahren, zu entscheiden. So lange dagegen Gymnasium und Realschule neben einander bestehen, wird das Kind, schon ehe es einen eigenen Willen hat und ehe eine ausgesprochene Neigung oder Befähigung für den zukünftigen Beruf sich zu zeigen pflegt, für eine bestimmte Berufssphäre prädestinirt, und darin liegt etwas in hohem Grade Inhumanes. Daß der Zutritt zu allen akademischen Fakultätsstudien den Abiturienten beider Primen ebenmäßig eröffnet werden müßte, bedarf wohl keiner weiteren Motivirung (damit wäre die heikelste der schwebenden Fragen erledigt). — Auch hält Redner es gewiß, daß der Realabiturient im Ganzen dem der jetzigen Realschule überlegen sein würde. Jener hätte bis Prima die humanistische Bildung des Gymnasiums genossen, sich auch in Prima noch an der Lectüre des Horaz, resp. Tacitus und des Homer, resp. Sophocles (Thucydides) — denn auf Lectüre in der Klasse wäre hier der altsprachliche Unterricht zu beschränken — am Geiste des Alterthums erfrischt, und würde in Folge dessen in Bezug auf formale Bildung gewiß weit über jenem stehen. Selbst in der Mathematik und in den Naturwissenschaften würde er ihm ebenbürtig sein und in den neueren Sprachen wohl nur im Parliren etwas nachstehen. Solche Realgymnasien würden, obgleich sie mehr Lehrkräfte und einen größeren Lehrapparat erfordern, doch in den meisten Städten, die ein vollständiges Gymnasium (resp. Realschule I. O.) haben, errichtet werden können, für große Städte aber, da dieselben nun nicht mehr Gymnasium und Realschule zugleich bedürften, finanziell vortheilhaft sein. Den kleineren Städten dagegen würde die peinliche Wahl zwischen Progymnasium und höherer Bürgerschule erspart sein; sie würden sich

eben auf Progymnasien beschränken. Was die Lehrer betrifft, so würde das Realgymnasium bedürfen: 1 Religionslehrer, 5 Philologen, 2 Lehrer der neueren Sprachen, 1 Lehrer für Geographie und Geschichte, 3 für Mathematik und Naturwissenschaften und 1 technischen Lehrer. Die Vertreter des Humanismus und Realismus würden also im Lehrer-Collegium im Gleichgewicht sein, ein Umstand, dessen Bedeutung nicht zu unterschätzen ist. An einer derartigen Schule würden die Realisten nicht, wie am Gymnasium, eine verhältnißmäßig untergeordnete Stellung einnehmen, die meisten aber auch mit größerer, innerer Befriedigung arbeiten, als an den Realschulen. Selbstverständlich wären sie in Bezug auf Avancement den Humanisten gleichgestellt. Zum Director eignet sich Jeder, der eine gründliche allgemeine pädagogische und eine specielle wissenschaftliche Bildung in einigen Lehrfächern, außerdem aber das erforderliche Verwaltungsgeschick besitzt." Auch wäre für eine solche Anstalt die im Reichslande an den Lyceen eingeführte Einrichtung des Conrectorats zu empfehlen, und es müßte immer der Director ein Humanist, der Conrector ein Realist (oder umgekehrt) sein.

Durch die auf der höchsten Stufe eintretende Bifurcation erscheint die Theorie von der Einheit der höheren Schule als nicht rein durchgeführt. Das ist aber eben mehr scheinbar, als in der Wirklichkeit der Fall, da dem Unterricht in beiden Primen dieselben Lehrgegenstände zu Grunde gelegt sind und nur der Schwerpunkt in der einen anders liegt als in der andern. Es bleibt die für die zukünftigen Theologen, Philologen und Juristen so vortrefflich bewährte Gymnasialbildung (nur nicht ganz so einseitig) erhalten, während die zukünftigen Mediciner, Naturforscher, Mathematiker, modernen Philologen 2c. eine wesentlich bessere Vorbildung mit auf die Universität bringen, als bisher. Daß der Schwerpunkt für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in die (Real-) Prima verlegt wird, ist übrigens auch insofern naturgemäß, als das inductive Denken sich am spätesten in der Menschheit entwickelt hat. Erfahrungsgemäß wird dieser Unterricht (besonders in der Chemie) hier erst recht fruchtbar und es ist daher eine Erhöhung der Stundenzahl hier weit werthvoller, als eine entsprechende in unteren Classen.

Angenehm überraschte es mich, als ich in jüngster Zeit aus den

Protokollen der October-Conferenz*) ersah, daß Gymn.-Dir. Reisacker aus Breslau einen dem meinigen in den wesentlichen Theilen durchaus entsprechenden Reformplan aufgestellt hat.

Zum Vergleich lasse ich eine Zusammenstellung der beiden von Reisacker und mir aufgestellten Lehrpläne folgen, (die Zahlen links sind die Reisacker'schen, die rechts die meines auf dem Provinzial-Lehrer-Tage in Königsberg im October 1872 vertheilten Stundenplanes):

Lehr-Gegenstand.	VI.		V.		IV.		III 1.		III. 2.		II. 1.		II. 2.		Gymn. Prima. I. 1.		Gymn. Prima. I. 2.		Realsch. Prima. I. 1.		Realsch. Prima. I. 2.	
Religion	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Latein	10	10	10	10	10	10	9	10	9	10	8	8	8	8	8	8	8	8	0	2	0	2
Griechisch	—	—	—	—	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	0	2	0	2
Französisch	—	—	—	—	—	—	4	3	4	3	4	3	4	3	2	3	2	3	6	3	6	3
Englisch (resp. Hebräisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2f	2	2f	2	0	2	0	2	4	4	4	4
Geographie u. Geschichte	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4
Mathematik und Rechnen	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	6	6	6	6
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	6	6	6
Schreiben	3	2	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2f	2f	2f	2f	2f	2f	2f	2f	2f	0	2f	0	2 2f	2f —	2 2f	2f —
Summa	28	28	29	29	31	31	32 2f	32 2f	32 2f	32 2f	31 2f 2f	32 2f	31 2f 2f	32 2f	30 2f	32	30 2f	32	32 2f	32 2f	32 2f	32 2f

Si duo sentiunt idem, non est idem. Obschon zwei von verschiedenen Schulmännern (einem Gymnasial- und einem Realschulmanne, und zwar ganz unabhängig von einander) entworfene Lehrpläne kaum eine größere Uebereinstimmung in der Anlage zeigen können, so sind doch einige nicht unerhebliche Verschiedenheiten zu bemerken. Reisacker läßt in der Realschulprima den altsprachlichen Unterricht ganz fallen,

*) Protokolle der im October 1873 im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Conferenz (S. 22 u. 44). Berlin 1874 bei W. Hertz.

und dagegen hat man nicht ganz mit Unrecht eingewendet,*) die gänzliche Beseitigung des Lateinischen und Griechischen für die Realschüler in Prima müsse zur Folge haben, daß schon vorher das Interesse für die bald aufzugebenden Gegenstände abnehme, ein Umstand, der nicht nur für die Realschüler, sondern auch für die Gymnasiasten der Secunda seine nachtheiligen Folgen haben werde." Dieser Vorwurf trifft für meinen Plan, der je 2 Stunden für die alten Sprachen beibehält, nicht zu; überdies bleibt ja das Schreckgespenst der Abiturientenprüfung, in welcher auch für die Realschüler in den alten Sprachen ziemlich hohe Anforderungen gestellt werden könnten.

Reisacker setzt für das Französische von Tertia bis Prima real. je 4 Stunden an (in Prima gymn. nur 2), während ich nur je 3 angenommen habe. Daß bei Beginn dieses Unterrichts in Tertia und einer 6jährigen Dauer desselben mit 3 wöchentlichen Stunden allen gerechten Anforderungen genügt werden könne, ist eine Ansicht, mit der ich gewiß nicht allein stehe. Der einzige Vorwurf gegen den Lehrplan, den ich als durchaus berechtigt anerkenne, ist der von Geh.-R. Wiese gemachte (Prot. S. 52), daß derselbe nicht genug Rücksicht auf Verminderung der Ueberbürdung nehme. Hier kann (obschon die Stundenzahl die der jetzigen Realschulen I. O. keineswegs übersteigt) nur durch Verkürzung des Lateinischen geholfen werden, etwa durch Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl von 10 auf 8 in allen Klassen. Diese Zahl reicht hin, wenn auf den lateinischen Aufsatz und auf das Lateinsprechen verzichtet wird, wofür (auch aus der philologischen Welt) sich neuerdings immer mehr Stimmen erheben. Unbedenklich würde auch die Streichung von 2 griechischen Stunden in Quarta sein.

Da die in der October-Conferenz für und gegen den Reisacker'schen Plan gemachten Bemerkungen indirect auch mich angehen, so kann ich mich einer kurzen Besprechung derselben nicht enthalten.

In den Protocollen (S. 23) heißt es:

„Dieser (Reisacker's) Ansicht und dem aus ihr hervorgehenden Vorschlage stimmte in allen wesentlichen Punkten Herr Kruse bei, während Herr Gandtner sich mit Entschiedenheit dagegen erklärte, weil dadurch eine völlige Umgestaltung des gymnasialen Lehrplanes nothwendig gemacht und in den gemeinsamen Klassen so viel gegenseitige

---

*) S. Protok. der Oct.-Conf. S. 50.

Concessionen erforderlich werden würden, daß schließlich keine der beiden Richtungen im Unterricht zu ihrem Rechte kommen würde."

Ich muß gestehen, daß ich nach dem Wortlaut des Protokolls nicht verstehen kann, was Herr P. Sch. R. Gandtner sich dabei gedacht hat. Von einer völligen Umgestaltung des gymnasialen Lehrplanes kann um so weniger die Rede sein, als für die Gymnasial-Klassen bis Prima incl. die an vielen deutschen Gymnasien bestehende Unterrichtsvertheilung fast ganz unverändert beibehalten ist. Auch ist mir nicht ersichtlich, wodurch gegenseitige Concessionen erforderlich sein würden, da ja eine Unterscheidung von Real- und Gymnasialschülern von Sexta bis Secunda incl. gar nicht stattfindet.

Dann heißt es weiter (auf ders. Seite): „Die gemeinsame Grundlage und die Herstellung einer möglichst weitgehenden Einheit in der höheren Bildung wurde indeß noch von anderer Seite (Ostendorf) für erstrebenswerth erklärt. Nur glaubte man, den gemeinsamen Unterbau nicht nach dem Gymnasial-Lehrplane construiren zu sollen, weil vom pädagogischen und didactischen Gesichtspunkt aus betrachtet, der Realschullehrplan für die unteren Klassen viel wichtiger sei als der der unteren Gymnasialklassen. Lasse man aber den Communen in der Einrichtung des Lehrplans den nöthigen freien Spielraum, so werde sich die Vereinigung des realistischen und humanistischen Bildungsweges nicht nur in den untern Klassen, sondern überhaupt herstellen, so daß dann für beide Wege Eine Anstalt genügen könne" (ähnlich Ostendorf auf S. 51).

Auf den Gymnasien und Realschulen I. O. ist der Lehrplan für die unteren Klassen ziemlich übereinstimmend und H. Ostendorf kann bei seiner obigen Aeußerung wohl nur die unteren Klassen der Realschulen ohne Latein gemeint haben. Er will, wie den meisten Lesern dieser Zeitschrift bekannt sein wird, daß der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginne, und daß der Schüler erst, nachdem er die Elementarschule und einen dreijährigen Mittelschulcursus durchgemacht hat, in die höhere Schule eintrete.

Ich gebe zu, daß das Französische dem Schüler auf der unteren Stufe geringere Schwierigkeiten als das Lateinische bereitet, glaube aber auch, daß ein Schüler, der die lateinische Formenlehre hier nicht überwindet, damit documentirt, daß er für die höhere Schule nicht geeignet ist. Der Unterricht in der griechischen Sprache würde nach Ostendorf auf einer der jetzigen Secunda entsprechenden Stufe beginnen und 5

Jahre hindurch mit 6 wöchentlichen Stunden betrieben werden, der im Lateinischen 2 Jahre früher mit derselben Stundenzahl. Ob es pädagogisch und didaktisch richtig ist, die Schüler auf einer so hohen Stufe mit der umfangreichen Formenlehre dieser beiden Sprachen zu belasten und ob die denselben zugewiesene Zeit zur Erzielung der für das Studium der Philologie erforderlichen Vorbildung ausreichend ist, möchte ich bezweifeln, muß es aber den Philologen überlassen, sich in dieser Hinsicht mit H. Ostendorf auseinanderzusetzen. Die Trifurcation seiner höheren Schule*) (mit 5jähr. Cursus) in eine altklassische, eine neusprachliche und eine naturwissenschaftlich-mathematische Abtheilung würde nur in großen Städten durchführbar sein. Wie dabei von „einer möglichst weitgehenden Einheit der höheren Bildung" die Rede sein kann, begreife ich nicht recht, denn wir haben es hier doch factisch mit 3 höheren Schulen zu thun. — Ein großer Vorzug ist die geringe Stundenzahl (22—26), ein erheblicher Nachtheil dagegen die Verlängerung des Schulcursus um ein Jahr.

Besonderes Gewicht lege ich auf die Aeußerung Techow's (Prot. S. 49). „Er ging davon aus, daß nothwendig zu errichten seien Mittelschulen mit 6jährigem Cursus und den bezeichneten Zielen und Rechten, sowie Realschulen ohne Latein mit 9jährigem Cursus nach der Weise der beiden Berliner. Die Folge solcher Einrichtungen werde sein, daß dann in mäßiger Zeit die bisherigen Realschulen I. Ordnung in Gymnasien, die bisherigen Realschulen ohne Latein in Gewerbeschulen nach Weise der beiden Berliner sich verwandeln würden, zur Förderung der allgemeinen bildenden Wirkung dieser Anstalten; denn das Latein auf den Realschulen ohne Verbindung mit dem Griechischen sei etwas Halbes und Hinkendes. Für die Gymnasien sei der Reisacker'sche Plan zu billigen, weil er die Mathematik und die Naturwissenschaften in ihr wohlbegründetes Recht einsetze und durch eine mäßige Verminderung der für das Latein bestimmten Stunden den Anlaß gebe, unnützen Ballast philologischen Apparates aus diesem Unterrichte zu entfernen, namentlich den aus bloßen Phrasensammlungen bestehenden sogenannten lateinischen Aufsatz und die lateinischen Sprechübungen. (Für diese Beschränkung des lateinischen Unterrichts sprechen sich auch die HH. Kruse, Paur, Ostendorf aus). Der Reisacker'sche Plan sei

---

*) Vgl. Ostendorf: Das höhere Schulwesen unseres Staates. Düsseldorf. 1873. S. 62. (bei L. Voß u. Co.)

deshalb annehmbar, weil dadurch weder das Humanistische noch das realistische Element der Gymnasien geschwächt werde. Indem durch diese mäßigen Modificationen die Gymnasien nach allen Seiten ausreichend sein würden, werde hierdurch zugleich der Streit über Erlangung der Universitätsrechte geschlichtet sein."

(Die übrigen in der Conferenz gemachten Einwürfe sind schon früher berührt worden).

Schlußbemerkung.

Die Frage der höheren Schule ist in der letzten Zeit ihrer Lösung um einen guten Schritt näher gerückt. In der October-Conferenz sowohl als in der vorhergegangenen Realschulmänner-Versammlung zu Gera ist das Bedürfniß einer Realschule ohne Latein mit 6 resp. 9jährigem Cursus fast allseitig anerkannt worden. In der Conferenz war die Stimmung entschieden der Realschule ohne Latein günstiger, als der mit Latein. Ist die Realschule I. O. aber erst beseitigt, so ist in facto die Einheit der höheren Schule, d. h. der auf academische Studien vorbereitenden Schule hergestellt.

Gewiß würde es von der größten Wichtigkeit sein, wenn auf einer allgemeinen Versammlung von Lehrern höherer Schulen in Berathung gezogen würde, ob die Verschmelzung von Realschule I. O. und Gymnasium wünschenswerth erscheint und in welcher Weise dieselbe eventuell zur Ausführung zu bringen ist.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß eine solche bald zu Stande komme und daß in derselben ein ebenso einmüthiger versöhnlicher Sinn herrschen möge, wie auf der vorjährigen Versammlung in Gera.

Der Ostendorf'sche Schulplan und die Stellung des Französischen in demselben.

In den Vordergrund der Bewegung, welche die zeitgemäße Umgestaltung unseres mittleren und höheren Schulwesens anstrebt, ist neuerdings Ostendorf, Director der Realschule I. O. in Düsseldorf mit mehreren Schriften getreten, die zunächst durch die localen Verhältnisse der Stadt Düsseldorf veranlaßt sind. Der Verfasser der-

selben,*) durch seine eingehende pädagogische Thätigkeit an der Realschule in Lippstadt in den weitesten Schulkreisen bekannt, faßt die ganze Organisationsfrage der öffentlichen Schule mit Ausschluß der Universitäten und reinen Fachschulen zusammen und giebt als Ergebniß seiner Erörterung einen Plan für die Gliederung des gesammten Unterrichtswesens bis zur Grenze des Maturitätsexamens. Der Verfasser dieser Zeilen beabsichtigt nicht eine Besprechung dieses bedeutenden Projects; er ist sogar der Ansicht, daß man im Gegentheil darnach streben müsse, denjenigen der zahlreichen Reformpläne, der in maßgebenden Schulkreisen den meisten Anklang gefunden hat, in einer größeren Stadt Deutschlands zur Durchführung zu bringen, und so einmal die eigentlichste Erfahrung reden zu lassen. Unsere Pädagogik ist im „allgemeinen" Theile auf's Beste angebaut. Unsere besten Systeme aber halten die Rücksicht auf bestimmte Schulfächer absichtlich von sich fern, um sich in der wissenschaftlichen Entwickelung möglichst wenig von außen beeinflussen zu lassen. Es drängen sich auch gerade heutzutage so viele practische Ansprüche an die Schule heran, daß die Pädagogik als Theorie mit ihrer abweisenden Haltung den Lehrplänen gegenüber vollkommen berechtigt erscheint. Die practische Schulwelt aber kann sich gerade dieser von außen her an sie herantretenden Forderungen so lange nicht mit vollem Nachdruck erwehren, als sie nicht die Ueberzeugung in sich fühlt, daß den wirklichen Aufgaben der Gegenwart und einer vernünftigen Pädagogik mit der bestehenden Organisation unserer Schulen gedient sei. Und diese Ueberzeugung haben wir fast alle nicht.

Wenn nun die nachfolgenden Erörterungen gegen einen Hauptpunkt des Ostendorf'schen Planes sich kritisch verhalten, so hält der Verfasser derselben dennoch die Ostendorf'schen Vorschläge für sehr dankens- und beachtenswerth. Sie versprechen so große Vortheile, daß eine möglichst allseitige Betrachtung derselben eine gemeinsame Pflicht aller betheiligten Kreise wird. Einheit der Bildung von unten auf — Einreihung der Mittelschulen in den ganzen Organismus des öffentlichen Unterrichtes — Theilung

*) Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. 1872. — Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht? 1873. — Das höhere Schulwesen unseres Staates. 1873. — Die Conferenz zur Berathung über das höhere Schulwesen des preußischen Staates. 1874. — Ueber nationale Erziehung. (Schulrede). 1874.

des höheren Studiums nach den factisch bestehenden größeren Berufskreisen — Berücksichtigung der sogenannten Berechtigungen ohne Zerschneidung des Schulplanes: das Alles wären Errungenschaften, die uns von eben so vielen Grundgebrechen unserer bestehenden Schulordnung befreien würden. Der ganze Plan beruht aber auf der Möglichkeit, das fremdsprachliche Studium mit dem Französischen zu beginnen. Ostendorf sucht nachzuweisen, daß das Studium der französischen Elementar-Grammatik so viel geistesbildenden Gehalt habe als das der lateinischen, und es ist ihm allerdings gelungen, die Schwächen und Lächerlichkeiten des ersten lateinischen Unterrichts an unseren Gymnasien und Realschulen in das bedenklichste Licht zu stellen. Nur handelt es sich darum, ob die Sache es erlaubt, die Aenderung damit zu empfehlen, daß nachgewiesen wird, wie eine Verschlimmerung des gegenwärtigen Zustandes von ihr nicht zu befürchten sei.

Ostendorf stellt eine 6klassige Volksschule und eine in bestimmter Weise daran sich anschließende Mittelschule auf, welche beide in ihren ersten 3 Jahren soviel zu leisten haben, daß die befähigteren Schüler nach diesem 3jährigen Cursus in die sich anreihende höhere Schule aufrücken können. Das 4., 5. und 6. Schuljahr in jeder der beiden Schulen führt das Erreichte zu einem Abschlusse mit Rücksicht auf die Lebenskreise, denen die Schulen zu dienen haben.

Die Mittelschule tritt demgemäß mit dem 9. Lebensjahre der Schüler ein, und die höhere Schule, das Gymnasium, empfängt seine Schüler aus ihr im 12. Lebensjahre. Es sollen demnach künftig diejenigen Knaben, die sich für die höchsten Berufsarten vorbilden sollen, im 9. Jahre das Französische und 3 Jahre später das Lateinische beginnen. Das erstere soll also die formale Vorbildung leisten, die man bisher nur vom altklassischen Sprachunterricht erwartet hat.

Der französische Unterricht beginnt mit Aussprach-Uebungen (S. 8)[1]; die Beschäftigung mit der sinnlichen Seite der Sprache scheint diesem Alter besonders angemessen und die darauf abzielenden Uebungen „ein heilsames Mittel der Zucht" zu sein. Daran reihen sich dann die ersten Begriffe von Declination und Conjugation. Sieht man von der syntactischen und stilistischen Verwendung ab, so kann die französische Conjugation und Declination dem Anfänger nicht viele Schwierigkeiten

[1] Die Citate ohne Angabe des Buches beziehen sich fortab auf die Schrift Ostendorf's: „Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht?"

verursachen, wenn er über die eigenthümliche Gestaltung der französischen Orthographie hinwegkommen kann; aber das ist freilich ein Punkt, der gleich bei der Aussprache sehr ins Gewicht fällt. Es wird einem deutschen Schüler ziemlich schwer, sich die richtige Aussprache der französischen offenen Vocallaute und der Nasale und die genaue Unterscheidung der weichen und harten Zischlaute anzueignen — und wir können uns nicht dazu verstehen, das absolut Richtige in dieser Beziehung nicht gleich von Anfang an zu erstreben; aber weit schwerer ist es, dem Schüler einzuprägen, wie diese Laute geschrieben sind (eu, oeu, ue; je oder ge; gazer, jaser; faisceau, laisser. . .). Dem Lateinschüler lassen sich hier meistens sichere Anhaltspunkte geben. Ueberhaupt aber ist diese sinnliche Seite der französischen Sprache zu wenig greifbar für die jugendliche Anschauung. Man denke ferner an das große Gebiet der französischen Homonymen, wofür der nicht ganz schulfeste Franzose selbst sein dictionnaire des homonymes oder des difficultés an der Hand hat. Der Vergleich mit dem Lateinischen zeigt die ungleich größere Brauchbarkeit der letzteren Sprache in dieser Beziehung. Curro, curris, currit, currunt, curre, curram, curras, currat, currant, curia, cursus, curtus; alle diese zwölf Formen lauten im Französischen kuhr, werden aber auf sieben verschiedene Arten geschrieben. Man vergleiche ferner ver, vers, vert, verre, die mit einem Laute das lateinische vermis, versus, viridis und vitrum wiedergeben, ferner palais für palatum und palatium, compte und comte, die aber in ihrer Schreibung durch das lateinische computare und comes, comitis leicht zu sichern sind u. s. w. Nächstdem liegen eine Masse von ähnlichen französischen Wörtern, die den Lehrern des Französischen vielfachen Verdruß einbringen, wie raconter, rencontrer; embrasser, embraser; monter, montrer; tomber, tromper u. s. w. und die vielfachen Apostrophirungen, die bei den gebräuchlichsten Wörtern vorkommen, beim Artikel und Pronomen. Hier tritt jedenfalls das Lateinische für unsere Zwecke in den vortheilhaftesten Gegensatz gegen das Französische.

Die französische Formenlehre ist anscheinend einfacher als die lateinische (S. 9). Wenn übrigens das ganze Verbum eingelernt ist, so brauchen die verbes réfléchis, das s'en aller mit der Negation und in der Fragestellung u. dgl. noch eine umständliche Einübung. Die Hülfszeitwörter, die zur französischen Conjugation immer noch in hohem Grade beansprucht werden, sind eine Quelle von

Irrthümern und verlangen gleich von Anfang an die Hereinziehung der Concordanzregeln, die im Französischen viel schwerer und dadurch, daß sie sich im Laute nicht immer gleich geltend machen, dem Uebersehen und Vergessen leichter ausgesetzt sind. Wenn dagegen die Scheidung des passé défini und passé indéfini ein Vorzug der romanischen Sprachen genannt werden darf (S. 11), so ist die richtige Anwendung der französischen Zeitformen, besonders des passé indéfini, worüber die französischen Grammatiker das närrischste Zeug behauptet haben, auch für vorgerücktere Schüler noch ziemlich schwer. Selbst die französische Declination, wenn man von einer solchen sprechen kann, ist nur scheinbar so einfach. Das de und à ist nicht blos Casuszeichen, sondern auch Präposition, ja es tritt in Functionen auf, die grammatisch noch kaum qualificirt sind [1]. Bei allem aber darf nicht außer Acht gelassen werden, daß eine lebende Sprache das Stilistische und Conventionelle des Ausdrucks schon im ersten Unterrichte berücksichtigt wissen will. Es wird verlangt, daß der Schüler beim Uebersetzen aus dem Französischen „auf eine entsprechende Form im Deutschen sich besinne" (S. 11); aber nicht blos das Auffinden der entsprechenden deutschen Form ist dem Anfänger schwer, sondern auch das Besinnen; denn dieses ist das Erwecken einer schlummernden Erkenntniß durch die Kraft der Association. Der Schreiber dieser Zeilen weiß aus Erfahrung, daß schon vorgerücktere Schüler sich nicht darauf besinnen wollen, daß man sagt d'un air moqueur u. dgl.; selbst beim Uebersetzen aus dem Französischen finden sie oft den richtigen Ausdruck nicht. Es scheint, daß Ostendorf selbst die von uns betonten Bedenklichkeiten nicht verkennt; denn er erwägt (S. 12), ob nicht das Italienische oder Englische die Stelle des alten lateinischen Unterrichts vertreten könne.

Die Wortstellung (S. 14) ist im Französischen so einfach und geregelt, daß sie zur Veranschaulichung und Exemplificirung der Rection ganz besonders dienlich sein kann. Nur muß man bedenken, daß ein neunjähriger Knabe in der Art seiner eigenen Sprache noch so befangen ist, daß ihm die französische Wortstellung nur den Eindruck der Unbehilflichkeit machen wird. Der Verfasser dieser Besprechung hat schon vor seiner Gymnasialzeit die Elemente des Französischen erlernt und erinnert sich eines eigenen unbehaglichen Eindrucks, den ihm diese

---

[1] Steinbart, meth. Gramm. der fr. Spr. S. 150*) und S. 130*) wo von de oder par beim passiven Verbum die Rede ist. —

unbegreifliche Einschränkung der Worte verursacht hat. Das Lateinische mit seiner größeren Freiheit der Construction, deren Erlernung man vorerst einem freilich sorgfältig zu überwachenden instinctiven Erfassen anheimgeben kann, wirkt in dieser Beziehung, wie uns scheint, unbefangener und frischer auf das junge Gemüth.

Den Abgang der Construction des acc. cum infinit. in seiner Unterscheidung gegen quod und ut im Französischen würden wir nicht als einen Mangel an bildendem Stoffe im französischen Unterricht empfinden. Es werden diesen Constructionen aber die französischen Participien, Infinitive und des Gérondif entgegenstellt. (S. 14.) In diesem Theil der französischen Grammatik zeigt sich jedoch in der That ein pädagogischer Mangel. Es ist ganz sicher, daß die sogenannten syntactischen Regeln in keiner Sprache ganz aus deren innerem Organismus hervorgehen: das Ueberwiegen einer einzigen bestimmt begränzten Anwendung über das Gebiet der verwandten Fälle (z. B. bei quum mit dem Conjunctiv im Lateinischen) und der Gebrauch einflußreicher Schriftsteller oder Dialecte sind auf diesem Gebiete oft noch mächtiger. In keiner Grammatik aber zeigt sich so viel Gemachtes, Irrationales als in der französischen, wo sie von Participien und dgl. handelt. Im Jahre 1679, am 3. Juni bestimmte die französische Akademie: On ne déclinera plus les participes présents [1]). Die ratio ist für uns nicht schwer zu finden, sie ist aber pädagogisch nicht zu verwerthen, da sie nur den Eindruck hervorrufen kann, daß hier eine organische Störung in der Sprachentwickelung und ein Mißverständniß im Sprachgebrauch stattgefunden hat. Daß man ferner sagt: On les a fait revenir, aber on les a laissés revenir [2]) gehört in die nämliche Kategorie. Da bietet doch die lateinische Syntax weit klarere und deutlichere Bilder; sie bietet sie ferner in einer Sicherheit der Anwendung, die auch im Griechischen nicht zu treffen ist. Diesem und den modernen Sprachen gegenüber ist das Lateinische arm an den Mitteln zur Nuancirung des subjectiven Standpunktes des Redenden; pädagogisch angesehen, ist diese Armuth ein Vorzug der lateinischen Sprache. Sie hält sich durchaus in deutlicheren Zügen, in einer gewissen objectiven Frische, die auf die

---

[1]) S. Egger, notions élémentaires de grammaire comparée. Paris 1856. p. 197, citirt von Max Müller in seinen lectures on the science of language II. p. 15 ff.

[2]) S Steinbart, meth. Gramm. S. 76. Anm. 1.

Jugend trefflich wirkt. Damit ist zugleich gesagt, daß das Französische dadurch nicht tauglicher zum ersten Unterricht wird, weil es die Sprache eines modernen Volkes und der gelungene Ausdruck der entwickelteren modernen Anschauungen ist (S. 13). Wenn wir überhaupt unsere Knaben eine fremde Sprache wissenschaftlich erlernen lassen, so sprechen wir practisch den Grundsatz aus, daß die erste Sprachbildung auf einem in objectiver Entfernung liegenden Gebiete beginnen soll. Wir können uns nicht enthalten, hier an die schönsten Stellen der Herbart'schen allgem. Pädagogik zu erinnern, wo er u. a. sagt (S. Werke von Hartenstein X. S. 15): „Solche Männer —, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiß nicht in der Nähe, denn dem Männerideal des Knaben entspricht Nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur aufgewachsen ist.“ Unsere moderne Kultur dem Knaben irgendwie darstellen zu wollen, kann ja auch zunächst kein pädagogischer Zweck sein. Für ihn ist die Cultur nicht Entwickelung, sondern Verwickelung. Am äußersten Ende der Sprachcultur steht aber das Französische mit vielen seiner gewöhnlichsten Erscheinungen, wie z. B. mit der berüchtigten „was — ist — das — was — das — ist — was — das = haftigkeit.“ Ostendorf meint (S. 34 f.), daß die Deutschen glücklichere Nachahmer der Griechen seien als die Römer. Er wird uns aber zugestehen, daß unsere Denk= und Redeweise nie gezierter und undeutscher gewesen ist als in jener Zeit, wo das Vorbild der besten französischen Literatur auch bei uns maßgebend war. Die folgende Phrase von Wieland (Agathon VI, 2): sie, „deren halb aufgeblühte Schönheit ein leichtes Gewölk von seidenem Flor mehr zu entwickeln (développer) als zu verhüllen (envelopper) eifersüchtig schien“ — läßt sich ohne Weiteres in correktes Französisch übersetzen, ist aber in deutschem Munde ein Zerrbild. Wenn aber „in Göthe's Iphigenie mehr griechischer Geist“ walten sollte „als im ganzen Ovid und Virgil“ (S. 33), so weht jedenfalls in der ganzen römischen Entwickelung ein so ächt römischer Geist, der uns in jedem Jahrhundert unserer Geschichte, seit wir ihm einmal näher getreten sind, hundertfach gestärkt und aufgerichtet hat, ein Geist männlicher Kraft und besonnener Duldung!

Die klassischen Schulauctoren finden vom Cornelius Nepos an wenig Gnade bei Ostendorf. Es ist allerdings schwer begreiflich wie sich jene Compilation noch in unseren Schulen halten kann. Ehe=

mals glaubte man, man müßte das Französische mit dem Télémaque, das Englische mit dem Vicar of Wakefield, das Griechische mit der Anabasis des Xenophon und das Lateinische mit Nepos beginnen. Es sind Anzeichen vorhanden, daß diese biedersinnigen, aber langweiligen Bücher ganz aus den Schulen verschwinden werden. Daß aber der Genuß an Cäsar's Kriegs- und Schlachten-Bildern durch den politisch unlauteren Charakter des Mannes bei unseren Schülern beeinträchtigt würde, das könnte nur Folge eines ungeschickten Unterrichtes sein. Ebenso werden Knaben von 15—18 Jahren, die nicht vorher Drumann oder Mommsen gelesen haben, an Cicero's Reden und philosophischen Schriften sich immerhin erbauen und erheben können. Der Verfasser dieser Erörterungen hat einen in modernen Sprachen tüchtig gebildeten Elementarlehrer, der sein dreißigstes Jahr schon lange überschritten hatte, im Lateinischen unterrichtet und erinnert sich noch mit Vergnügen an die Spannung, mit der dieser Mann, anfänglich mit großen Schwierigkeiten, die beiden letzten Bücher des bellum gallicum und nachher den Cato major las, und es war ihm ein Zeichen der unverwüstlichen jugendlichen Kraft, die den Alten innewohnt, wenn jener Mann, der viel Französisches, Englisches und Italienisches gelesen hatte, ihm gestand, daß mit dem Lateinischen ihm erst der Sinn für Grammatik und mit Cäsar, Cicero und Livius überhaupt eine neue Welt der Anschauung aufgegangen sei.

Allerdings behaupten aber auch wir, daß in unserem lateinischen Unterrichte noch Vieles zu ändern sei, nicht blos in der Auswahl der Lectüre, sondern auch in der grammatischen Methode. Das Nemliche wird Ostendorf aber auch zu Gunsten seines Planes vom französischen Unterrichte verlangen, und es ist, wie wir bereits bemerkt haben, die Möglichkeit einer Besserung hierin erwiesen. Unsere lateinischen Unterrichtsbücher (S. 15) sind gewiß keine Schule des guten deutschen Stils, und sie werden das so lange nicht sein können, als sie sich zum Prinzip machen, für jedes seltenste Wort einen Satz zu bilden [1]) und dem sogenannten systematischen Gang unserer Schulgrammatiken zu folgen. Das Französische führt dagegen ohne Schwierigkeit in den Kreis des täglichen Lebens und das Anschauungsgebiet der Jugend ein (S. 18). Ganz gewiß ist es leichter für den franzö-

---

[1]) Die rheinischen Lehrer kennen den griechischen Uebungssatz: Die Knochen der Jungfrauen liegen auf den Tischen der Wechsler! —

sischen Unterricht, sich von den Absurditäten der „freiwilligen Komik" (S. 22) fern zu halten, die in den lateinischen Schulbüchern so üppig wuchern. Man möge aber wohl bedenken, daß die Wahrheiten des täglichen Lebens nicht dasjenige bieten können, was den Geist unserer Knaben erquickt und belebt. Daß Brutus den Cäsar ermordet hat, ist für den neunjährigen Knaben, der selbst von beiden Männern noch kein Wort weiß, interessanter, als daß „in unserem Zimmer sich zwei Tische und sechs Stühle befinden." Schon die Nöthigung, zu jedem oui oder non ein monsieur oder madame oder mademoiselle zu setzen, stört die sachliche Unbefangenheit von Lehrer und Schüler. Ich denke aber, man könnte auch den französischen Unterrichtsbüchern einen für jugendliche Gemüther gesunden und unverfänglichen Inhalt geben.

Ostendorf schreibt die Unzulänglichkeit, das Halbe und Herbe, das an der Bildung der leitenden Kreise in Deutschland so häufig auffällt, der Einwirkung des einseitigen classischen Studiums zu. Der Verfasser des Buches „über nationale Erziehung" will dem nemlichen Mißstand durch einen Unterricht begegnen, in welchem das klassische Studium so sehr in den Vordergrund tritt, daß für das Französische gar kein Raum mehr übrig bleibt. Das Factum wird leider nicht ganz in Abrede gestellt werden können. Wir glauben auch, daß die einheitliche Bildung, die Ostendorf verspricht, eine wirkliche Besserung in dieser Beziehung erzielen kann. Wir schließen das aus dem Umstande, daß gerade in Erziehungsfragen, wie leider jeder Schulmann weiß, die in der nemlichen klassischen Schule vorgebildeten Fachmänner sich häufig mit schroffer Einseitigkeit und Herbigkeit befehden. Hätten wir alle an dem ganzen Schulunterrichte, den wir empfangen haben, den ganzen und vollen Antheil genommen, so würde nicht der Mathematiker den „Stockphilologen" und dieser den „verbohrten Zahlenmenschen und Experimentenmacher" des schädlichen Einflusses auf die Erziehung und Geistesbildung der Schüler bezichtigen. Und damit ist die Parteistatistik unserer Schulen noch nicht erschöpft! Das sind ernste und bedenkliche Mißstände, die auf unser ganzes Erziehungswesen den häßlichsten Schatten werfen. Wir schließen daraus, daß auch in den erziehenden Kreisen die Frage nach der Einheitlichkeit des Unterrichtes noch ungelöst, vielleicht sogar theilweise ungestellt geblieben ist. Dem Ostendorf'schen Schulplane aber müßte ein Lehrerpersonal gewährleistet werden, das den ganzen Inhalt des Unterrichtsstoffes in seiner

Einheit und Zusammengehörigkeit würdigte und überblickte. Der Schöpfer dieses Planes frägt selbst (S. 37): „Aber wo bleibt da ... der nothwendige Mittelpunkt des Unterrichtes, welchen die Gymnasien bisher in ihrem Lateinisch und Griechisch hatten?“ Wir möchten ihn vor Allem in den Lehrern suchen, die bei aller Anhänglichkeit an ein besonderes Fach den größeren Zweck der ganzen Erziehung nie außer Auge lassen dürfen.

Ostendorf legt aber den größten Nachdruck auf die Einheitlichkeit der Erziehung für alle Schichten der Gesellschaft. Er will keine Zertheilung in humanistische und realistische, in bürgerliche und Beamten-Erziehung. Deshalb führt er die Mittelschule ein nach dem Vorgange des Berliner Schulraths Hoffmann und eine Mittelschule in diesem Sinne kann, da sie eine fremde Sprache schon aus practischen Gründen hineinziehen muß, dazu nicht das Lateinische nehmen. Der Verfasser dieser Bemerkungen hat wiederholt auf den Lehrwerth des französischen Unterrichtes als einer Fortsetzung und Erweiterung des altklassischen hingewiesen. Er war dabei von der Ansicht geleitet, daß wegen des ungeheuren Umfangs des humanistischen Lehrstoffes und der Nothwendigkeit einer viel tieferen historischen Durchbildung unserer Jugend, soweit sie für die sogenannten leitenden Stände erzogen werden soll, das Französische erst dann beginnen müsse, wenn durch die alten Sprachen ein sicherer Grund zu sprachlichem Erkennen gelegt und eine lebendige Anschauung der alten Geschichte gewonnen sei. Durch das Französische, das dann etwa in Obertertia hinzuträte und in einer größeren Anzahl von Stunden in kurzer Zeit grammatisch erlernt werden könnte, würde so zur Erkenntniß der neueren Geschichts- und Culturentwickelung das nothwendige Material herbeigeschafft. So sehr wir auch heute noch an diesen Ansichten hängen, worüber wir der Kürze halber auf einen Aufsatz in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1873 S. 705 ff. verweisen müssen, so überwiegen für uns dennoch die Vortheile des Ostendorf'schen Planes unseren bestehenden Schuleinrichtungen gegenüber so sehr, daß wir es förmlich als ein Bedürfniß erkennen, daß derselbe an einem Orte, wo alle Bedingungen einer sachgemäßen Durchführung und Beurtheilung vorliegen, versuchsweise durchgeführt werde. Um so mehr haben wir uns aufgefordert gefühlt, unsere Bedenken gegen die Stellung, die Ostendorf dem Französischen anweist, hier zu äußern. Es kann sich, um es noch einmal zusammenzufassen, das Französische an methodischer Brauchbarkeit

und natürlichem Gehalt mit dem Lateinischen nicht messen. Soll es nun dennoch den fremdsprachlichen Unterricht in unsen Schulen beginnen und begründen, so müssen ihm andere Vortheile abgewonnen werden, die ihm besonders eigen sind und eine der entsprechenden Bildungsstufe der zu Unterrichtenden angemessene Verwendung und Ausnutzung erhalten können. Dieß wäre vor Allem die ängstliche Sorge für Klarheit und Präcision des Ausdrucks, das sichere Gefühl für die Richtigkeit der Phrase in Bezug auf logische Beziehung und metaphorische Anwendung der Worte, Eigenschaften, welche die französische Prosa vorzüglich auszeichnen. Es möge noch erwähnt werden, welchen unnachahmlichen Reiz die Franzosen der einfachen Erzählung in Prosa und Poesie zu geben wissen. Lafontaine ist bisher für unsere Schulen fast verloren gewesen. Es wäre aber auch dem style épistolaire und der feinen Conversation der französischen Comödie noch vieles abzulernen. Es braucht nicht gesagt zu werden, daß eine französische Grammatik für Mittelschulen von dem gebräuchlichen Schema gänzlich abweichen müßte.

Ein Hinweis darauf, daß die Reorganisation unseres Schulwesens nach dem Ostendorf'schen Plane keine Anforderungen über das Maß dessen erhebt, was bisher pecuniär für das öffentliche Erziehungswesen geleistet worden ist, scheint fast überflüssig zu sein. Freilich würde manche Anstalt von zweifelhafter Leistungsfähigkeit und vielleicht eine ganze Kategorie von Schulen mit unklarem Lehrplan ihr Dasein aufgeben müssen. Auch die Zahl der Privatschulen, die sich von den „Berechtigungen" nähren, würde sich erheblich vermindern. Wir werden das nicht bedauern. Es würde aber, wie dies in ähnlicher Weise durch die Mittelschulen der neuen Preußischen Regulative bezweckt wird, eine Möglichkeit geboten sein, den strebsameren Kräften im Elementarschulfach eine Aussicht auf entsprechende Beschäftigung und überhaupt ein weiteres Feld der Wirksamkeit zu eröffnen.

Mögen denn die practischen Seiten der besagten Reform nicht minder erwogen werden, als die rein schulmännischen. Die Klagen über die Organisation unseres Schulwesens schleppen sich in und außerhalb der Schule schon so lange hin. Unsere äußeren und inneren Verhältnisse gestatten es jetzt, die Reform zu beginnen; Viele unter uns meinen, es sei schon zu spät. Mögen sie durch die nächste Zukunft anders belehrt werden!

Baden, 18. März 1874. Dr. E. von Sallwürk, Professor.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge herausgegeben. Mit Einleitung, Anmerkungen und comparativem Register versehen von Dr. O. Willmann, Professor der Philosophie und Pädagogik zu Prag. Erster Band. Mit dem Bildnisse Herbarts nebst 2 Tabellen und einer Tafel. Leipzig, Verlag von Leopold Voß. 1873. XLII u. 613 S.

Man kann die Frage aufwerfen, ob eine Herausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts überhaupt zeitgemäß, ob es wahrscheinlich und wünschenswerth sei, daß sie einen bedeutenden Einfluß auf die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart ausüben. Das Hauptwerk, die allgemeine Pädagogik, ist schon 1806 erschienen; trotz der günstigen Aufnahme, welche sie bei ihrem ersten Erscheinen fand, hat sie damals wenigstens keinen ausgedehnten Einfluß auf die Praxis des Erziehungs- und Unterrichtswesens gewonnen. Man kann fast sagen, daß sie — wenigstens in weiteren Kreisen — vergessen und verschollen war. Ist da anzunehmen, daß sie und die wesentlich auf denselben Principien beruhenden andern Werke Herbarts, nachdem die Zeit eine ganz andere geworden ist, nachdem in Folge dessen auch ganz andere Ansprüche an die Erziehung gestellt werden müssen, eine andere als eine historische Bedeutung in Anspruch zu nehmen berechtigt sind?

Es lassen sich manche Ursachen angeben, welche einer weiteren Verbreitung der Herbartschen pädagogischen Ideen hindernd im Wege standen; hier mag nur an eine von ihnen erinnert werden. Die pädagogischen Ansichten Herbarts stehen in engster Beziehung mit seinen philosophischen, sind zum großen Theil aus ihnen hervorgegangen, wenn sie auch umgekehrt wieder auf letztere von bedeutendem Einfluß gewesen sind; die Mittel zur Darstellung seiner gewiß nicht leicht faßbaren Gedanken mußte Herbart, so wenig er auch ein Freund einer abstrusen philosophischen Kunstsprache war, seiner Philosophie entnehmen. Seine Pädagogik mußte denen daher unverständlich bleiben, welchen seine Philosophie nicht bekannt war; sie mußte denen als etwas Fremdes erscheinen, konnte von denen nicht mit warmer, innerer Ueberzeugung aufgenommen werden, welche sich nicht in letztere, man kann wohl sagen, eingelebt hatten. Im Jahre 1806 war aber Herbarts Philosophie nur seiner unmittelbaren Umgebung bekannt; es war noch keines seiner philosophischen Werke erschienen; und auch später trafen die philosophischen Hauptwerke auf eine so entgegengesetzte Zeitströmung,

daß sie unverstanden blieben, mißverstanden, ja, was vielleicht noch schlimmer war, todtgeschwiegen wurden. Um Herbart hatte sich nur eine kleine Schaar gesammelt, welche der das Leben der deutschen Wissenschaft beherrschenden Richtung feindlich gegenüber stand und ohne Einfluß auf sie war, die sich wie ihr Meister mit dem Gedanken trösten mußte, daß sie die Keime der Wahrheit für eine bessere zukünftige Zeit aufbewahre und pflege. Derjenige Theil der gelehrten Welt in Deutschland, welcher an der Philosophie überhaupt Antheil nahm, verfolgte eine Richtung, welche ihn für die Herbartschen Arbeiten unzugänglich, ja welche sie ihm widerwärtig machte.

Sind nun in der Beziehung die Aussichten für die Herbartsche Pädagogik bessere geworden? Ich glaube ja. Darauf, daß eine Herbartsche Schule existirt und rüstig fortarbeitet, daß sie fast die einzige geschlossene philosophische Schule ist, welche noch fortlebt und nicht im Zerfallen begriffen ist, darauf dürfte so ganz viel nicht zu geben sein. Denn — das müssen auch die, welche ihr angehören, zugeben, wenn sie nicht in Selbsttäuschung fallen wollen — sie ist noch immer nur klein, sie ist weit davon entfernt, einen solchen Einfluß auf das gesammte deutsche wissenschaftliche Leben auszuüben, wie ihn die Schelling'sche und Hegelsche Philosophie ihrer Zeit besessen haben; ja sie kann und darf ihren eignen Grundsätzen gemäß ihn nicht einmal ausüben wollen. Wohl aber dürfte in Betracht kommen, daß ohne unmittelbare Einwirkung der Herbartschen Philosophie in vielen Beziehungen die wissenschaftliche Zeitströmung sich ihr mehr genähert hat. Die Herrschaft des Fichte-Schelling-Hegelschen Idealismus — den Kantischen nenne ich absichtlich nicht mit — ist vorüber; der Gedanke, daß der Begriff eine so arme Bestimmung wie das Sein gleich in sich trage, daß das Vernünftige als solches auch wirklich sei, daß eine dialectische Begriffs- oder Ideenentwickelung ein Bild zu geben vermöge von der Entwickelung der realen Wirklichkeit, ist der Gegenwart gänzlich fremd geworden. Die in der Gegenwart herrschende Weltanschauung ist die des Realismus. Sie hält dafür, daß nur das Seiende wirken könne; daß alles, was da wirken wolle, selbst eine Idee, vor allen Dingen eine seiende Bestimmung eines Seienden werden müsse und nur wirken könne, insoweit es ein Seiendes ist; daß alles Geschehen hervorgehe aus einem Zusammentreffen verschiedener Seiender und mit Nothwendigkeit bedingt sei durch die Natur der zusammentreffenden Wesen und die zwischen ihnen stattfindenden

Beziehungen; daß dieses, was freilich der herrschenden Anschauung zum Theil noch nicht so geläufig ist, auch für das geistige Geschehen gelte. Damit ist einer der Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik der herrschenden Anschauungsweise näher gerückt; der nämlich, daß es die Aufgabe der Erziehung sei, wirklich etwas Reales in der Seele des Zöglings zu schaffen; daß in ihr kein Begehren, kein Wollen entstehe, kein Gefühl sich zeige, wenn nicht die realen Voraussetzungen dazu vorhanden sind; daß das Wort des Erziehers, sein Benehmen dem Zögling gegenüber keine magische Gewalt sei, durch welche in ihm Etwas aus Nichts geschaffen werde, sondern daß dadurch nur dem Zögling etwas dargeboten werde, was nach bestimmten Naturgesetzen auf ihn wirkt, daß — und das in den meisten Fällen — nur etwas in Bewegung gesetzt werde, was schon in ihm vorhanden ist. Die Seele des Zöglings gleicht keiner weißen Tafel, auf welche man mit einer laterna magica beliebige Bilder werfen kann, die dann auch haften; die Arbeit des Erziehers gleicht vielmehr der eines Chemikers, der nichts zu leisten vermag, wenn er nicht die Stoffe besitzt, aus denen das verlangte Neue hervorgehen soll, und sie nicht auf die geeignete Weise zusammenbringen kann.

In einer andern Beziehung ist freilich die herrschende Zeitrichtung der Aufnahme der Herbartschen Pädagogik nicht so günstig. Sie bleibt nämlich zu häufig nicht beim nüchternen Realismus stehen, sondern versinkt in platten Materialismus. Sie sieht nur das, was an und mit den Wesen geschieht, und verkennt, daß nichts an und mit ihnen vorgehen könne, wenn nicht etwas in ihnen geschieht; und daß das Letztere ganz andersartigen Gesetzen folgt als das Erstere. So kommt sie dahin, daß sie mit Carl Vogt die Möglichkeit einer eigentlichen Erziehung ganz in Abrede stellt; daß sie glaubt, der Erzieher könne den Zögling nur etwas lernen lassen, was ihm zwar als Werkzeug zu allerlei Zwecken brauchbar sein könne, ohne aber etwas aus ihm selber zu machen. Was aus ihm selber werde, sei durch angeborne Anlagen und die Macht der Verhältnisse bedingt, auf welche der Erzieher ohne Einfluß sei. Der bedeutende Einfluß dieser beiden Factoren kann allerdings nicht geleugnet werden, er ist vielmehr vielleicht von Niemandem so wie von Herbart ins rechte Licht gestellt; aber diese Meinung übersieht, daß das Gelernte kein äußeres Werkzeug ist, sondern in die Seele des Zöglings eintritt, und dort fortwirkt und so etwas aus ihm selber macht oder dort machen kann; daß es also

gerade darauf ankommt, das Lehren und Lernen so einzurichten, daß dasjenige aus dem Zögling wird, was man aus ihm machen will; daß auch die äußern Verhältnisse der Einwirkung des Erziehers nicht durchaus entzogen sind. Durch das Gegebene, der absichtlichen Einwirkung Unzugängliche sind der Entwickelung des Zöglings gewisse Grenzen gesteckt, es ist ihr eine gewisse Richtung angewiesen; es bleibt aber doch ein oft noch weiter Spielraum, innerhalb dessen die Kunst ein nicht unbedeutendes Feld für ihre Wirksamkeit findet. Dazu kommt denn noch, daß die herrschende Zeitrichtung mit dem theoretischen häufig zugleich den practischen Idealismus verwirft; daß sie nicht einsieht, wie über dem Wirklichen eine Norm dessen schwebe, was es sein sollte, die nicht allein unabhängig ist von der subjectiven Willkühr der Einzelnen oder Gesammtheiten, sondern auch von dem, was wirklich sein und geschehen **kann**; daß sie, wenn sie auch die stille Herrschaft dieser Norm nicht abzuschütteln vermag, doch die Punkte nicht aufzufinden und klar zu erkennen im Stande ist, in denen das Ideale mit dem Realen zusammenhängt, nicht die Quellen, aus denen es seine ewige Gültigkeit, der ungehorsamen Wirklichkeit gegenüber, empfängt. Da indessen die herrschende Anschauungsweise in gewissen Cardinalpunkten mit der Herbartschen übereinstimmt, so ist sie vielleicht gegen die Belehrungen des Herbartschen practischen Idealismus weniger spröde als gegen die des ältern theoretischen, mit welchem ihr alle Anknüpfungspunkte fehlen.

In dieser Beziehung mag die Gegenwart besser zum Verständniß der Herbartschen Pädagogik vorbereitet sein, als es die Zeitgenossen ihres Urhebers waren, obgleich nicht zu verkennen ist, das in manchen andern Beziehungen die Lage der Dinge noch weniger günstig für sie sein mag als im Anfange dieses Jahrhunderts. Aber hat denn die wissenschaftliche Pädagogik überhaupt einen so hohen Werth? Ist es den Lehrern an höhern Schulen, denn auf diese kommt es zunächst an, anzurathen, einen Theil ihrer Zeit und Kraft, deren sie gerade nicht viel überflüssig haben, auf ihr Studium zu verwenden? Bietet, wenn diese Frage im Allgemeinen bejaht werden muß, die Herbartsche Pädagogik besondere Vorzüge der, welche gerade sie in hervorragendem Grade empfehlen?

Man sollte denken, daß die Verachtung, in welcher die Pädagogik noch vor nicht gar vielen Jahren bei den Lehrern der höheren Schulen zu stehen pflegte, allmählig verschwunden sein, daß wenigstens

das Bedürfniß nach einer solchen Wissenschaft bei ihnen sich fühlbar gemacht haben müßte, wenn sie auch bis dahin auf die Praxis noch gerade keinen bedeutenden Einfluß gewonnen haben sollte. So lange Materie und Form des Unterrichts traditionell festgestellt sind, so lange der Schulunterricht, auf welchen es uns hier zunächst ankommt, sich im Wesentlichen in dem hergebrachten Geleise bewegt, macht sich das Bedürfniß nicht geltend, das Bestehende wissenschaftlich zu rechtfertigen. So verhält sich die Sache aber jetzt bekanntlich nicht mehr. Neben den alten Gymnasien sind Realschulen entstanden; es wird behauptet, daß für einen Theil der einer höhern Bildung bedürftigen Jugend ganz andre Bildungsmittel erforderlich sind, als das Gymnasium sie zu seiner Verfügung hat. Es wird darüber gestritten, was die neue Realschulbildung leistet, für welche Berufskreise sie eine passende Vorbereitung darbietet. Die Gymnasien haben ihre herkömmliche Einrichtung nicht aufrecht erhalten können, sie haben neuen Bildungsmitteln den Eintritt in ihre Hallen gestatten müssen. Diesem eindringenden Neuen gegenüber macht sich immer dringender — und zwar nicht allein bei den Gymnasien — das Bedenken geltend, ob nicht schließlich unsre Jugend an dem überreichen Zudrang von Bildungsmitteln ersticke, ob so vielerlei auf sie einwirkende Kräfte nicht eine innere Zerfahrenheit derselben bewirken. Dazu kommen dann noch die mancherlei methodischen Streitfragen, die noch keineswegs zum endgültigen Austrag gebracht sind, wenn auch vielleicht nicht mehr so lebhaft über sie debattirt wird, wie vor 20 oder 30 Jahren. Man wird es freilich aufgeben müssen, Einstimmigkeit der Ansichten über alle diese Streitpunkte zu Wege zu bringen, was man aber zu erreichen suchen muß, ist, daß sich geschlossene Parteien bilden, daß nicht ein auf subjectivem Meinen beruhender Wirrwarr der Ansichten herrsche, der schließlich jede Uebersicht und jede Verständigung, jedes gedeihliche Zusammenwirken auch nur in kleinern Kreisen unmöglich macht. Soll aber eine solche Partheibildung auf einer bessern Grundlage beruhen, als auf der Autorität einzelner Personen und den zufälligen äußern Verhältnissen der Individuen, so muß man die Menge der einzelnen Lehren auf allgemeine Grundsätze zurückzuführen suchen, über welche man sich entweder verständigen oder auseinandersetzen kann. Folgerichtige Zurückführung der einzelnen Lehren auf allgemeine Grundsätze oder ihre folgerichtige Herleitung aus ihnen ist aber Sache der Wissenschaft; und so sollte man denken, daß die jetzige Lage des Schul- und

Erziehungswesens im Allgemeinen die Nothwendigkeit einer wissenschaftlichen Behandlung pädagogischer Fragen aufs dringendste fühlbar machte, wenn man auch — vielleicht für immer, sicher für jetzt — die Hoffnung aufgeben muß, zu einer allgemein anerkannten pädagogischen Wissenschaft zu gelangen. Eine Klärung der Ansichten über die Einrichtung des Schul- und Erziehungswesens ist nur auf dem Wege wissenschaftlicher Verständigung möglich, aber ebenso auch nur eine gründliche Beurtheilung der neuen Einrichtungen. Die ältere Schule konnte sich in der Beziehung auf die Erfahrung berufen; aber die Erfahrungen über den Werth der neuen Einrichtungen liegen erst in der Zukunft; sie können erst angestellt werden, wenn die jetzigen Schüler zu Männern herangewachsen sind. Bis dahin kann man aber natürlich nicht warten.

Referent will hier nicht auseinandersetzen, welche Bedeutung die wissenschaftliche Pädagogik für die Praxis des Lehrers und Erziehers hat; er verweist in der Beziehung auf die in dem vorl. Bande abgedruckte „Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik 1802," wo das, was er hierüber sagen könnte, besser und eindringlicher ausgesprochen ist, als er es zu thun vermöchte; es mag ihm indessen vergönnt sein, auf einen Punkt hinzuweisen, der dort nicht besonders hervorgehoben ist. Es giebt vielleicht keinen Stand, dessen Genossen so sehr dessen bedürfen, was Herbart erhebende Erholung nennt, als der des Lehrers; und zwar nicht allein um seiner selbst willen, sondern auch, um seine Berufspflichten auf genügende Weise erfüllen zu können. Das Geschäft des Lehrers bringt eine zahllose Menge geisttödtender Arbeiten mit sich und zwar auch dann, wenn er nicht gerade mit Correcturen überladen ist. Oder ist es nicht geisttödtend, wenn er einen geometrischen Beweis so oft wiederholen, Flectionsformen oder Rechnungen in immer abwechselnder Weise so oft durchnehmen muß, bis sie wenigstens für die Mehrzahl der Schüler einer Klasse ein unverlierbares Eigenthum geworden sind? Doppelt geisttödtend werden solche Arbeiten aber dadurch, daß man so viele unliebsame Erfahrungen bei ihnen macht, daß man bei vielen Schülern über ein mechanisches Erfassen des Gelehrten nicht hinauskommt, bei manchen das nicht einmal erreicht; daß selbst bei den besseren das wieder verloren gegangen ist, wovon man hoffte, daß sie es auf immer festhalten würden; daß das als eine todte Masse in ihrem Geiste liegen geblieben ist, wovon man erwartete, daß es einen kräftigen Anreiz zum weitern selbstthätigen

Fortschreiten bilden sollte. Und doch darf und soll der Lehrer seinen Geist nicht erschlaffen, er darf sich durch das täglich eintretende Scheitern seiner Pläne nicht ermüden lassen, wenn er nicht den seiner Schüler tödten, wenn er nicht zum mechanischen Stundengeber und Abrichter hinabsinken, ja wenn er nur ein guter Abrichter und Stundengeber bleiben will. Um nicht zu versumpfen muß er ein Asyl haben, in welches die Kleinigkeiten und Widerwärtigkeiten seiner Tagesarbeiten nicht gelangen; und worin könnte er dieses — abgesehen von der Erhebung zu Gott — anders finden als in einer Beschäftigung mit einer Kunst oder einer Wissenschaft, die ihn emporhebt über die Erbärmlichlichkeiten des täglichen Lebens! Man kann wohl behaupten, daß einer von uns Durchschnittsmenschen nur dann ein erträglicher Lehrer bleiben wird, wenn er in einer solchen Beschäftigung sich neue Kräfte und Erquickung sammelt.

Nun ist es zwar wahr, daß keine solche Beschäftigung des Lehrers ganz ohne heilsamen Einfluß sein wird auf die Ausübung seines Berufs; aber doppelt wirksam wird sie doch sein, wenn sie mit diesem in enger Beziehung steht, wenn sie ihm seinen Beruf in idealem Lichte zeigt ohne die kleinen Widerwärtigkeiten, die in der Wirklichkeit nie ausbleiben; wenn sie ihm zum Bewußtsein bringt, daß die scheinbar verlornen Samenkörner, welche er ausgestreut hat, denn in Wahrheit doch nicht verloren gegangen sind, sondern doch irgend welche Früchte getragen haben oder tragen werden; daß seine Arbeit ein nothwendiges Glied eines großen Ganzen bildet und gethan werden muß, wenn das Ganze nicht an einer mehr oder weniger bedeutenden Stelle eine Lücke zeigen soll; wenn sie ihm die Hoffnung giebt, daß das, was er seiner Schwäche wegen nur in unvollkommnem Maße leisten konnte, an andern Stellen besser ausgeführt ist oder doch einmal besser ausgeführt werden wird. Und wenn irgend eine Beschäftigung dieses leisten kann, so muß es die mit der Pädagogik thun und namentlich mit der Herbartschen, welche die Erziehung in eine so enge Verbindung mit den wichtigsten Fragen der Menschheit, mit den ethischen setzt.

In den letzten Worten ist schon einer der Gründe angedeutet, der eine eingehendere Beschäftigung gerade mit der Herbart'schen Pädagogik und zwar gerade für unsre Zeit so wünschenswerth erscheinen läßt, es giebt aber deren noch andre, die hier noch kurz besprochen werden mögen. Die Masse und Vielartigkeit dessen, was in den Schulen

gelernt oder wenigstens gelehrt wird, nimmt von Jahr zu Jahr zu; man kann sich dabei der Ueberzeugung nicht verschließen, daß es auf dem Wege nicht weiter fortgehen kann, daß man bereits jetzt des Guten vielleicht schon zu viel gethan hat: es wird oft genug ausgesprochen, daß die Masse des Gelehrten den Schüler erdrücke, seine Vielartigkeit ihn zerstreue, ihn zerfahren mache. Und doch ist alles Gelehrte dem Schüler in seinem künftigen Leben nützlich, ja aus äußern oder innern Gründen fast unentbehrlich; geht man von dieser Rücksicht allein aus, so kann der eine Gegenstand mit demselben Rechte wie der andre die Aufnahme in den Jugendunterricht verlangen. Kann man sich nicht auf ein festes Princip stützen, so kann man der Masse desjenigen, was im Namen der künftigen Brauchbarkeit in den Schulunterricht sich eindrängen will, den Eingang nicht mit Recht verweigern. Um der drohenden Zerstreutheit und Zerfahrenheit des Zöglings entgegen zu arbeiten, verlangt man Concentration des Unterrichts, wobei nur zu fürchten ist, daß die verlangte Verbindung mehrerer Disciplinen zu einer erst recht zu einer zu trüben Mischung in den Köpfen der Schüler führe, sie erst recht gründlich verwirre. Man verlangt ferner, daß ein oder einige Fächer die Mittelpunkte des gesammten Unterrichts bilden. Für die Gymnasien sind ziemlich allgemein die alten Sprachen als solche Mittelpunkte anerkannt: es fragt sich nur, aus welchen Gründen und mit welchem Rechte; für die Realschulen sucht man sie noch vergebens. Um aus diesem Wirrwarr der Ansichten heraus zu kommen, um auch nur zu einer klaren Auseinandersetzung über sie zu gelangen, muß man vor allen Dingen das Ziel, welches man durch die Erziehung erreichen will, in festen und bestimmten Umrissen vor sich sehen; man muß ferner in festen und bestimmten Begriffen auszudrücken suchen, was die zur Anwendung gebrachten Erziehungsmittel zur Erreichung jenes Zieles leisten und wie sie es thun.

Schlägt man irgend ein Lehrbuch der Pädagogik auf, welches der Herbartschen Schule nicht angehört, so findet man gewöhnlich eine Menge von Erziehungszielen als gleichwerthig neben und unabhängig von einander hingestellt. Es ist in ihnen von ästhetischer, moralischer, religiöser, gemüthlicher, intellectueller Bildung die Rede, daneben vielleicht noch von politischer und nationaler. Aus einer solchen Mehrzahl von gleichwerthig neben einander gestellten Principien läßt sich aber ungefähr alles deduciren; wer in seinem Handeln so verschiedene Ziele gleichzeitig verfolgt, der muß sich in Vielgeschäftigkeit verlieren und wird nie zu einem entschiedenen, von einem

einheitlichen Plane durchdrungenen Handeln kommen, und schließlich vielleicht gar nichts erreichen. Dieselbe Principlosigkeit, oder vielmehr denselben Ueberfluß an Principien zeigen denn auch unsre neuern Lehrpläne: sie machen — wenige Ausnahmen abgerechnet — den Eindruck, als habe man nur so und soviel Unterrichtsgegenstände, die aus irgend welchen Gründen nothwendig oder nützlich erscheinen, in ihnen zusammengehäuft.

Dieser Vielfachheit der aufgestellten Erziehungszwecke gegenüber ist es jedenfalls von hoher Bedeutung, wenn von Herbart nachdrücklich hervorgehoben wird, daß ein einheitliches Handeln eine solche Vielheit der zu erstrebenden Ziele nicht ertrage, daß alle jene verschiedenen Zwecke nur auftreten dürfen als Mittel zur Erreichung eines Hauptziels, daß sie nur von diesem die Berechtigung erhalten, überhaupt Zielpunkte unsres Handelns zu bilden und daß ihnen dadurch ihre Stellung in dem Ganzen der Erziehung angewiesen wird. Dieses eine Ziel ist für Herbart die sittliche Bildung des Zöglings: die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, ist ihm wenigstens die Hauptansicht, wenn auch nicht die einzige und umfassende; sie ist — um auf einige Zweifel, die in der Beziehung stattfinden, hier nicht einzugehen — wenigstens die, welche er den Constructionen der wissenschaftlichen Pädagogik in seinen Hauptwerken zu Grunde legt. So ist wenigstens für die Theorie ein fester Punkt gewonnen, wenn man auch in der Praxis immer manche Concessionen wird machen müssen.

Wer freilich die Sittlichkeit als einen Baum betrachtet, der in den übrigens fertig zubereiteteten Boden des menschlichen Geistes noch nachträglich eingepflanzt werden kann, dem muß es unmöglich erscheinen, alle die vielfachen Arbeiten des Erziehens und Lehrens als nothwendige Voraussetzungen der moralischen Bildung nachzuweisen. So verhält es sich aber auch nicht: das Sittliche kommt nicht zu dem übrigen im Menschen Vorhandenen hinzu, ist keine besondere Kraft in ihm, die für sich erzeugt oder gepflegt werden könnte; sondern, ob er sittlich oder unsittlich ist, das ist eine Folge aus seinem ganzen innern Wesen, wenn auch in ihm nicht Alles in gleich enger Verbindung mit seiner Sittlichkeit oder Unsittlichkeit steht. Wer also zur Sittlichkeit erziehen will, der muß den *ganzen* Menschen auf eine bestimmte Weise zu bilden suchen. Gebildet wird aber der Mensch unter Anderm und zwar nicht gerade im geringsten Grade durch den *Unterricht*; und

so ergiebt sich, daß der Unterricht, und zwar der ganze Unterricht, wenn nicht allein, doch in erster Linie als sittliches Bildungsmittel in Betracht zu ziehen ist.

Hieraus ergiebt sich ein zweiter Grund, aus welchem wir der Herbartschen Pädagogik eine so große Bedeutung für die Gegenwart zuschreiben müssen. Bei der großen Ausdehnung und Vielfachheit des modernen Unterrichts liegt die Gefahr sehr nahe, daß man allein dahin strebe, dem Schüler ein gewisses Wissensquantum mitzutheilen, welches zum beliebigen Gebrauche ihm zur Verfügung steht. Allerdings ist ein solches Wissen nicht immer ohne Werth und Vieles muß auf diese Weise gewußt werden: die Hauptsache ist und bleibt aber, was der Mensch durch sein Wissen und namentlich durch den Erwerb desselben ist und wird, deshalb bezeichnet Herbart das nächste Ziel des Unterrichts — sein letztes Ziel ist eben die sittliche Bildung — nicht etwa als Vielseitigkeit des Wissens, sondern als Vielseitigkeit des Interesses; er drückt damit aus, daß der Unterricht nicht dann sein Ziel erreicht habe, wenn er den Schüler mit vielfachen Kenntnissen ausgestattet, sondern nur, wenn er eine vielfache innere geistige Regsamkeit in ihm hervorgerufen hat. Nicht wer ein bestimmtes Examen machen kann, ist der Schüler, bei welchem der Unterricht sein nächstes Ziel erreicht hat, sondern der, welcher vielen geistigen Anregungen zugänglich ist, den sein Wissen nicht ruhen läßt, sondern den es zu immer erneuter Thätigkeit antreibt.

Aus diesen Gründen glaubt Ref. diejenigen seiner Collegen, welche Herbart noch nicht näher kennen, mit vollem Rechte zum eingehenden Studium seiner pädagogischen Schriften auffordern zu dürfen. Er erwartet von einem solchem Studium nicht, daß sie dasjenige, was Herbart aus seinen Grundsätzen gefolgert hat, ohne Weiteres zur Anwendung bringen, daß sie mit ihren Schülern das A-B-C der Anschauung treiben oder mit 9—10jährigen Knaben die Odyssee in der Ursprache lesen werden. Den Meisten von uns ist der Rahmen für ihren Unterricht durch bestimmte Vorschriften oder andre Umstände zu genau vorgeschrieben, als daß sie so etwas versuchen könnten; und selbst wo ein solcher Versuch möglich wäre, möchte er nicht unbedingt anzurathen sein. Der von Herbart bei seinen Erziehungsversuchen eingeschlagene Weg ist vielleicht noch nicht gangbar genug, als daß wir Lehrer, die wir der Mehrzahl nach denn doch nur Mittelgut sind, ihn

ohne Gefahr verfolgen könnten. Ihn gangbar zu machen, daran wird an verschiedenen Orten mit tüchtigen vereinten Kräften gearbeitet; der Einzelne mag vielleicht wohl thun, abzuwarten, was für practische Erfolge aus diesen Versuchen sich ergeben. Was aber Ref. von einem solchen Studium erwartet, ist ein neues Aufleben des pädagogischen Geistes unter uns Lehrern, der auch innerhalb der vorgeschriebenen oder sonstwie festgestellten Unterrichts- und Prüfungs-Ordnungen noch einen großen Spielraum für seine Wirksamkeit findet; er hofft, daß dadurch mancher Lehrer von der lebendigen Ueberzeugung durchdrungen werde, durch den Unterricht lasse sich mehr erreichen als die bloße Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, daß es ihm Fingerzeige gebe über den Weg, auf welchem sich dieses Mehr erreichen lasse; daß es ihn gewöhne an das zu denken, was durch seinen Unterricht in der Seele des Zöglings gewirkt werde, gewirkt werden könne und gewirkt werden solle. Unterricht und Erziehung in unsern Schulen werden erst dann den an sie zu stellenden Anforderungen wahrhaft genügen, wenn die Lehrer das Ziel klar erkannt haben, was durch sie erreicht werden soll; wenn sie sich feste Begriffe gebildet haben über den Weg, der zu jenem Ziele führt, über die Mittel, durch welche es erreicht werden kann; wenn vor allen Dingen die lebendige Ueberzeugung in ihnen erweckt wird, daß sie nicht Wissenschaften zu lehren, sondern Menschen zu bilden, durch ihren Unterricht Kräfte in dem Zögling zu schaffen oder schon vorhandene Kräfte anzuregen, zu lenken, in einzelnen Fällen auch zu hemmen haben. Dazu giebt es aber nach unsrer Ansicht kein besseres Mittel, als ein eingehendes Studium der Herbartschen Werke. So bilden z. B. die in dem vorliegenden Bande mit abgedruckten Erziehungsberichte an Herrn von Steiger ein glänzendes Beispiel für die Ueberlegungen, welche ein Erzieher eigentlich anstellen sollte. Auch das, was Mager, Scheibert u. A. über erziehenden Unterricht gesagt haben, wird nur von denen vollständig verstanden werden, welche bis auf die Quelle, bis auf Herbart zurückgegangen sind.

Die Lehrerwelt ist daher dem Herausgeber und Verleger der vorliegenden trefflichen Ausgabe der päd. Werke Herbarts zu großem Danke verpflichtet. Die Original-Ausgaben wenigstens der größern Werke sind vergriffen, die Gesammtausgabe Herbarts steht nicht jedem zu Gebote; durch die hinzugefügten Einleitungen, durch die Hinweisungen und Citate, welche der Herausgeber in Anmerkungen hinzugefügt hat, wird das Verständniß wesentlich befördert; dabei lassen

Schönheit und Correctheit des Drucks nichts zu wünschen übrig.*) So mag denn diese Ausgabe der Lehrerwelt bestens empfohlen sein.

Diejenigen philosophischen Schriften Herbarts, welche für das Verständniß seiner Pädagogik von besondrer Bedeutung sind, sind von dem Verleger einzeln herausgegeben, nämlich das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (à 1 Thlr. 16 Ngr.), das Lehrbuch zur Psychologie (à 26 Ngr.), die practische Philosophie (à 20 Ngr.), über philosophisches Studium (à 10 Ngr); diese vier Werke zusammen à 3 Thlr. Der vorliegende erste Band der päd. Schriften enthält außer einer trefflichen Einleitung des Herausg. über die Philosophie Herbarts im Allgemeinen und namentlich über ihre Beziehungen zur Pädagogik die folgenden Schriften: I. Aus Herbarts Erzieherleben. Briefe und Berichte 1797—1800. II. Ideen zu einem Lehrplan für höhere Studien 1801. III. Ueber Pestalozzi's Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 1802. IV. Das A B C der Anschauung 1802. V. Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik 1802. VI. Kurze Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen 1804. VII. Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung 1804. VIII Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode 1804. IX. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet 1806. X. Aus academischen Vorlesungen 1807—1808. XI. Aus der Göttinger pädagogischen Gesellschaft 1809.

Varel, Jan. 1874. Ballauff.

Die Gemüths-Bildung in der Volksschule. Von G. Foß, Pfarrer in Saanen. (Separatabdruck aus dem „Volksblatt"). Bern, Stämpfli'sche Druckerei. 1873. 15 S.

Der Verf. berührt einen wunden Fleck nicht allein des Volksschulwesens und nicht allein des schweizerischen. Statt Gemüthsbildung würde Ref. freilich lieber Characterbildung verlangen, da es doch

---

*) Auf ein Versehen mag hier hingewiesen werden. Nach der Anm. 6 auf S. 339 soll die in den Text aufgenommene Lesart sich in der Originalausgabe finden; die in der Anm. aufgenommene Variante dagegen in der Hartensteinschen Ausgabe. Die Ausg. der allg. Päd. von 1806 enthält aber die letztere, die erstere wird sich daher wohl in der Hartensteinschen finden, die Ref., der übrigens die Redaction des Textes vollkommen billigt, nicht vergleichen kann.

schließlich drauf ankömmt das rechte Wollen zu erzeugen Daß auf den Paar Seiten die Sache nicht erschöpft sein kann, versteht sich wohl von sich selbst, indessen mag der Aufsatz immerhin etwas dazu beitragen, um die schon oft besprochene Frage in Anregung zu erhalten.

Varel. Ballauff.

Prof. Dr. Wilh. Herbst (Probst und Director): Königsgeburtstags-Reden. Mainz. L. G. Kunze's Nachfolger. 1873. VIII u. 103 S. 8.

Dies vortrefflich ausgestattete Bändchen bietet sich als Scheidegruß und Vermächtniß des Vfs. beim Abgange vom Magdeburger Pädagogium, wo er die in demselben vereinigten 7 Reden bei feierlichen Gelegenheiten, meist am Geburtstag des Königs, in den Jahren 1868 bis 1873 gehalten hatte. In ihrer ebenso maßvollen wie warmen Darstellung sind diese von patriotischem Schwunge und evangelischer Frömmigkeit getragenen Reden voll culturgeschichtlicher Beobachtungen, in der That wahre „Zeugnisse und Abspiegelungen der hoffenden oder der ihre Siege feiernden Zeit" und somit wohlgeeignet ihren Zweck nicht lediglich im engeren Kreise der „Schulgemeinde", sondern auch unter Amtsgenossen zu erfüllen und theils zu gesunder, auf historische Erkenntniß beruhender Vaterlandsliebe anzuregen, theils an wohlgewählten und untereinander in Zusammenhang stehenden Beispielen darzuthun, in welcher Weise man solchen Patriotismus bei Feierlichlichkeiten an evangelischen höheren Lehranstalten angemessen zu pflegen vermöge. Wir sind darum dem rühmlich bekannten Herrn Verf. zu neuem Danke verpflichtet, wenn er uns gegenwärtig der Reihe nach folgende Betrachtungen vorführt: 1. Die Befreiungskriege im Lichte der letzten Kriegszeit. 1868. 2. Friedrich d. G. und die deutsche Nationalität. 3. Charakterbild Friedrich Wilhelms III. 4. Nationale Einheit und Mannigfaltigkeit. 1871. 5. Zum Friedensfeste. 1872. 6. Die vorbildliche Bedeutung der Reformation. 7. Kaiser Wilhelm. Züge zu seinem Charakter.

Auch die Bemerkungen des Vorworts über die eigenthümliche Aufgabe und Schwierigkeit solcher Schulreden verdienen Beachtung. Indes haben dieselben uns nicht zu überzeugen vermocht, daß es wirklich das Rechte sei, wenn der Leiter der Anstalt sich die Ehrenpflicht jener Re-

den als ein „Regale" vorbehält. Unter Umständen mag sich das empfehlen, ja nothwendig sein, principiell halten wir dafür, daß Collegien von wissenschaftlich gebildeten und pädagogisch-tüchtigen Lehrern in gleichmäßiger Weise die Sorge für Andachten, Schulreden, Programme, Classen- und Flur-Inspection u. dgl. zu tragen haben. Es ist von Belang, daß der Gymnasial- bez. Realschul-Lehrer nicht bloß als Stundengeber, sondern als Mitglied des gemeinsam, wenn auch unter der Leitung des Directors, die Anstalt fördernden Collegiums dastehe und zur Geltung komme.

Stettin. Lic. Dr. Kolbe, Gymnasial-Oberlehrer.

Thekla von Gumperts Familien-Buch. Erzählungen aus der Kinderwelt. Neue illustrirte Auflage. Zehn Bändchen. Preis eines jeden Bändchens cart. 12½ Sgr. Breslau und Leipzig. Ferdinand Hirt und Sohn. 1873.

Im Allgemeinen sind wir kein Freund der Frauen-Schriftstellerei. Doppeltitel lieben wir nicht; sie klingen altfränkisch, wie: „Kuno von Falkenstein oder das Vehmgericht um Mitternacht." Pure Tendenz-Schriften erinnern uns nur zu leicht an Goethe's oft angeführtes Wort: „Man merkt die Absicht und wird verstimmt." Nun hat das Familien-Buch eine Dame zur Verfasserin. Jedes Bändchen trägt einen vollkommenen Doppeltitel an der Stirn. Jede Erzählung hat eine so ausgesprochene Tendenz, daß sich dieselbe in einem Satze bequem ausdrücken läßt. „Der Bettelknabe oder: Bete und arbeite," behandelt den Satz: Kinder sind vom frühesten Alter an zur Thätigkeit anzuhalten, die sie nicht nur vor Lastern bewahrt, sondern auch zufrieden und glücklich macht." Und trotz alledem stehen wir als Freund der Wahrheit und Feind der Vorurtheile nicht an, in den Beifall einzustimmen, der diesen Schriften schon von vielen andern Seiten zu Theil geworden ist, uns angenehm enttäuscht zu erklären. Das Familienbuch ist eine im Großen und Ganzen wohlgelungene Leistung und eine erfreuliche Bereicherung unserer Jugend-Litteratur.

Es gebührt sich, dieses Urtheil etwas näher zu begründen.

A Jove principium und so heben wir denn zunächst den frommen, reinen, menschenfreundlichen Sinn hervor, welcher der Verfasserin, wie sie im Vorwort ausspricht, die Feder in die Hand drückt und all ihre Erzählungen durchweht. Aber das allein würde wenig helfen; mit guten

Leuten und schlechten Musikanten ist uns in der Kunst und Litteratur wenig gedient. Zum Glück verbindet die Verf. mit ihren wohlwollenden Absichten einen klaren Blick in die Kinderwelt. Viele Züge bekunden eine feine Beobachtung und liebevolle Auffassung, und sind, wie wir zu spüren meinen, nach dem Leben gezeichnet. Dazu kommt ein Drittes. Auch durch die Schilderung der Erwachsenen und der Verhältnisse geht ein realistischer Zug: wir befinden uns auf festem, bekanntem Boden, nicht in der lieblichen, aber etwas süßlichen Welt des liebenswürdigen Christoph von Schmid. Was den schwächsten Punkt vieler deutschen Schriftsteller, die Erfindung, anbelangt, so wollen wir auch hier nicht zu sehr rühmen, doch für die Jugend ist es meist spannend genug. Die Ausstattung macht der rühmlich bekannten Firma, dem Verleger von Schilling's und Kambly's Werken, alle Ehre. Grauer, bedruckter Papierumschlag, um den Carton, und besonders die bis auf das Engelsköpfchen geschmackvolle bunte Vorderseite zu schonen, Titelbild meist gut gezeichnet, aber leider in Buntdruck mit meist unmöglichen Farben, festes weißes Papier, schöne Letter, vorzüglicher Druck, und in den letzten Bändchen noch einige Holzschnitte im Text, einzelne ausgezeichnet. Wir sprechen im Namen des guten Geschmacks und der zu bildenden Jugend den Bestrebungen des Verlegers unsere Anerkennung aus.

Vielleicht ist dem Einen oder Andern eine kurze Einzel-Aufführung der verschiedenen Bändchen erwünscht. Wir geben Titel und Thema mit den Worten der Buchhändler-Anzeige, und knüpfen hin und wieder eine Bemerkung daran.

1. „Der Bettelknabe, oder: Bete und arbeite. Behandelt den Satz: Kinder sind vom frühesten Alter an zur Thätigkeit anzuhalten, die sie nicht nur vor Lastern bewahrt, sondern auch zufrieden und glücklich macht." 72 Seiten.

Ein Trunkenbold, Wittwer, Tagelöhner, hat fünf Kinder, die in Schmutz und Elend fast verkommen, der älteste Sohn, 9 Jahr alt, wird durch einen zufällig eroberten Bogen aus Pestalozzi's Lebensgeschichte erweckt, bettelt nicht mehr, arbeitet, rettet die Familie und bessert den Vater. Das alles wird, mit zarter Vermeidung des Widerlichsten, naturgetreu und glaubhaft erzählt.

2. „Poch, Poch, Poch, oder: Klopfet an, so wird euch aufgethan. Lehrt die Kinder, stets offen und wahr gegen ihre Eltern sein und

ihnen nichts verschweigen, damit nicht ein kleines, verheimlichtes Vergehen der Anfang zum Laster werde.“ 86 S.

Etwas romanhafter, behagt uns nicht so. Max ruinirt seinen Vater, derselbe stirbt, Mutter auch, Schwester geht in's Kloster, Max nach Amerika, heirathet, bessert sich, schickt Frau und Tochter nach Europa, Frau ertrinkt, Kind gerettet, zur Tante gebracht, die später durch einen alten treuen Diener ihres inzwischen verstorbenen Bruders Aufklärung empfängt. Doch recht reich an naiven kindlichen Aeußerungen in Wort und Brief.

3. „Der kleine Schuhmacher, oder: Wo Treue Wurzel schlägt, da läßt Gott einen Baum daraus wachsen. Zeigt, wie durch Kindesliebe und Gottesfurcht ein schwaches Kinderherz gestählt werden kann, um Versuchungen mit Erfolg zu widerstehen.“ 88 S.

Eine vortreffliche Geschichte mit schönem Titelbilde. Aus dem armen, verwaisten Schusterlehrling wird ein tüchtiger Maler. Der Drang zur Kunst und die Seelenreinheit unter elenden Verhältnissen poetisch und wahr dargestellt.

4. „Die Schloßmutter, oder: Reichthum ist ein köstliches Messer, aber man muß es zum Brodaustheilen, nicht zum Verwunden gebrauchen. Führt zur richtigen Anwendung des Reichthums, und zur Erkenntniß, wie schön es sei, Armen Gutes zu thun.“ 82 S.

Es ärgert uns, die langen Titel abschreiben zu müssen. „Eine Stiefmutter“ wär' vollständig genügend, denn eine solche, die zugleich die Mutter aller Armen ihrer Güter ist, wird gezeichnet, daneben ganz gelungen eine alte, treue, aber etwas unverständige Dienerin.

5. „Vier Wochen Ferien, oder: Arbeit ist Krieg gegen das Elend. Zeigt, daß Arbeit auch Schutz gegen thörichte Forderungen an das Schicksal ist und daß thätige Kinder auch Ferien nicht zum Nichtsthun verwenden.“

Liegt uns nicht vor: in den Titel-Umschlag war aus Versehen Nr. 8 gepackt, das wir also doppelt besitzen.

6. und 7. „Die kleinen Helden, oder: Nichts ist so fein gesponnen, es kommt ans Licht der Sonnen. Schildert einen Kinderkreis, welchem die Lüge, der Betrug abschreckend vor Augen tritt, giebt zugleich Blicke auf die neueste deutsche Geschichte.“ 83 und 84 S.

Jawohl, die Verf. hat es nach 1870 umgearbeitet. Die jungen Soldaten, ihr Hauslehrer, ihre kleinen Marketenderinnen sind vor-

trefflich gezeichnet, besonders die treuherzige Margarethe; der Betrüger wird wirklich Invalide und bessert sich. Titelbilder und Text-Illustrationen im 6. Bändchen recht gut, letztere im 7. etwas dunkel gehalten.

8. „Das stumme Kind, oder: Gott ist allgegenwärtig. Zeigt, daß Gottes Geist und Gottes Liebe auch in der Natur zu finden sind, und daß das Leben in der Natur frisch und fröhlich machen kann.“ 75 S.

Sonderbar! Auf S. 8 spricht die Verf. ihre Abneigung gegen Mährchen aus; man wird an Hard times von Dickens erinnert: facts and figures, facts and figures! und an all die Erzphilister, die trocknen, überklugen Leute, die schon aus dem Kindesgemüth alles Wunderbare ausrotten möchten, um ihre nüchterne, kahle, sogenannte Realität hinein zu pflanzen, als ob nicht trotz alledem das Metaphysische der Kern der Physis wäre. Aber zum Glück bricht das Ewig-Weibliche siegreich durch die enggezogenen Schranken und die verständige Verf. selbst liefert uns zwar nicht ein Mährchen, aber doch ein zartes, phantasievolles, rührendes Bild des verstummten und dicht vor seinem frühen Ende wieder redenden Herbströschens. Die Erzählung ist sinnig und schön, und doch, wie uns bedünkt, nicht scharf genug ausgeführt. Fast hegen wir selbst die Anmaßung, sie durch kräftiges Hervorheben der Gegensätze vervollkommnen zu können: auf der einen Seite die tapfere, klare Frau Marthe mit ihren gesunden Kindern, auf der andern das träumerische Mädchen des Fischers, hier Sonnenschein und Morgenluft, dort mondbeglänzte Zaubernacht, Prosa der Poesie, Lust und Leben der sinnenden Melancholie gegenüber gestellt und n. b. sine ira et studio: keinem zu nahe getreten, jedes in seiner Berechtigung anerkannt. Danebenher als zweiter ähnlicher Gegensatz der Stubenhocker Buchhändler und die in frischer Luft athmenden Arbeiter. Wer Lust und Geschick dazu hat, versuche sich einmal daran.

9. „Der Mann im Korbe, oder: Kann man auch Trauben lesen von den Dornen? Schildert die Folgen einer schlechten Erziehung und die Macht des Christenthums auf einen gesunkenen Menschen.“ 72 S.

Zwei arme Knaben, verschieden geartet und erzogen, werden Kellner, der ehrliche später Förster, der andere in Amerika ein reicher, doch unseliger Mann. Die Katastrophe auf S. 67 erscheint uns etwas kraß. Genug, der zum Krüppel gewordene bekehrt sich, geht nach Europa zurück, lebt in freiwilliger Armuth und macht am Sohne

seines alten, verstorbenen Freundes nach Kräften sein Unrecht wieder gut. Die Text-Illustrationen sind vortrefflich.

10. „Die Kinder des Auswanderers, oder: Bleibe im Lande und nähre Dich redlich. Warnt vor Unzufriedenheit mit der Heimath und zeigt die Folgen unüberlegter Auswanderung.“ 82 S.

Ein junger Wittwer läßt sein Töchterchen beim Großvater in Deutschland zurück, nimmt seinen Sohn nach Amerika mit, kommt auf der See um; sein geretteter Sohn zieht mit einem unpractischen Gelehrten in ein ödes Blockhaus, lernt die Schrecken des Urwaldes und der Einsamkeit kennen, sieht seinen Wohlthäter sterben, verkauft die Farm, kehrt nach zehn Jahren als kräftiger junger Mann ins Vaterland zurück und findet seine Schwester als Kindergärtnerin. Hübsch, auch die Bilder.

Diese eingehende Besprechung möge der Verf. ein Beweis unserer Theilnahme und Achtung sein. Woran ihre Erzählungen leiden, das ist ein Mangel, den sie mit fast allen Jugendschriften theilen. Wir meinen, um unsere Ansicht wenigstens einmal in Kürze auszusprechen, die üblen Folgen der Absichtlichkeit, der vermeintlich nöthigen Herablassung, der ängstlichen Beschränkung. Die letztere ist freilich zum großen Theile geboten. Geschlechtliche Verhältnisse dürfen nun einmal kaum berührt werden. Aber da sie nun doch im wirklichen Leben einen Hauptangelpunkt bilden, da die Leidenschaft Licht und Schatten auf alle Dinge und Personen wirft, alle Verhältnisse färbt und durchdringt, so geht mit der Verbannung dieses Einen Factors unwiderruflich ein großer Theil des Colorits, der Wahrheit und Natürlichkeit verloren.

Sollte wirklich, wie beschränkte Eltern und übervorsichtige (o die Kurzsichtigen!) Erzieher wollen, das heikle Thema gänzlich zu vermeiden sein? Wir glauben es nicht und empfehlen als Muster gewisse englische Werke. In A Christmas Carol (Scrooge and Marley) von Dickens wird es an einigen Stellen höchst zart aber innig angeschlagen, und doch geben wir diese Perle von Erzählung unbedenklich jedem Kinde in die Hand, das sie nur lesen mag. Genug hiervon; wir wollen nicht streiten; man irrt lieber nach der sichern Seite hin. Wenn man nur sonst der armen Jugend nicht gar zu wenig zutraut! Säuglinge freilich werden mit purer Milch ernährt — aber wie bald sitzen die Kleinen mit uns am Tisch und essen fast von Allem ohne Schaden. Warum kaut man denn ihrem Geiste alles so übersorglich vor? Warum be-

fleißigt sich mancher einer sogenannten kindlichen, d. h. süßlich unnatürlichen Sprache? Als ob die Jungen kein ehrliches Deutsch verständen und sollt' ein „Donnerwetter" darunter sein! O, kleine Kessel haben bekanntlich große Ohren, und hören auf der Gasse — und in den feinsten Familien — mehr als man wünscht und meint, und junge Herzen haben zarte Fühler und unterscheiden instinctiv Wahres und Gemachtes, Solides und Angestrichenes. Warum thut man oft unnöthigerweise so fromm? Ein frommer Geist soll das Ganze durchwehen; der einzelnen frommen Sprüche sind dann bald genug. Wir verweisen wieder auf Scrooge and Marley. Tiny Tiv's feine Bemerkung, als er aus der Kirche heimkehrt, war vielleicht mehr als des Pfarrers ganze Predigt werth. Mit Einem Worte: Nicht zu ängstlich meine Herren und Damen! Schreibt klar und einfach, aber so gut uud treffend als ihr könnt, gebt unbesorgt, mit der Einen großen Ausnahme, der Jugend euer Bestes und Witzigstes, euer Feinstes und Tiefstes hin — ihr kräftiger Magen wird das Meiste verdauen und an dem Unverstandnen keinen Schaden nehmen. Wir wenigstens bekennen, daß wir oft mit Vorliebe großen und kleinen Kindern die schönsten Romane Walter Scott's, gewisse Stelle überspringend, andeutend oder mildernd, ausführlich erzählt und gespannte Aufmerksamkeit, tiefes Verständniß, inniges Interesse und zähes Festhalten gefunden haben — natürlich, aliter pueri legunt Terentium, aliter Grotius.

So möchten wir auch der geehrten Verf. des Familienbuchs, bei allem Lobe, das wir ihr aufrichtig gespendet, den Rath geben, einmal all ihre Kräfte zusammen zu fassen, und unbekümmert um einen Einzelsatz und ein bestimmtes Alter mit vollstem Farbenschmuck eine „ausgewachsene" Erzählung zu schreiben, ein Stück aus dem realen Menschenleben, mit klarem Auge aufgefaßt, scharf gezeichnet und liebevoll ausgemalt. Wir sind überzeugt, aus ihrer Feder kann nichts Unweibliches, nur Zartes und Reines kommen, ihre Schwingen werden in der vollständigen Freiheit wachsen und ihre Kapitel von Eltern mit Freude gelesen und unbedenklich der vierzehnjährigen Tochter in die Hand gegeben werden.

Poetik. Die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst. Entworfen von Dr. Ernst Kleinpaul. Siebente von W. Langewiesche sen. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, 1873. W. Langenwiesche. II. Theile. XV und 240 bez. 219 S. kl. 8.

Wenn ein Lehrbuch sieben Auflagen erlebt, so ist die Vermuthung begründet, daß es, von vorn herein brauchbar, im Laufe der Zeit durch Umarbeitung und Erweiterung immer mehr gewonnen hat. Dieses günstige Vorurtheil wird bei dem uns hier beschäftigenden Werke bestätigt. Seit der 4. Aufl. tritt Dr. Kleinpaul mehr in den Hintergrund, und sein Anfangs ungenannter Mitarbeiter Langewiesche als Herausgeber und Erweiterer hervor. Er scheint ganz die richtige Persönlichkeit dazu zu sein. Selbst poetisch angelegt, wie seine „Vorhofklänge" und einzelne Strophen in der Poetik beweisen, und zugleich besonnen und verständig, verbindet er in glücklicher Mischung die erforderlichen Eigenschaften, um ein Werk auszuführen, das, von einem Dichter ersten Ranges versucht, wohl einseitig, von einem erzprosaischen Kunstrichter geschrieben, ungerecht ausfallen würde. Wir wünschen dem wackern Manne zu seiner Leistung und ihrem Erfolge Glück.

Einzelne Ausstellungen haben wir dennoch zu machen. Erstlich hat die übergenaue Zeit- und Tonkraftmessung der Sylben § 20—22 nur einen sehr bescheidenen Werth. Simplex sigillum veri et pulchri. Die allerdings große Mannigfaltigkeit der Sylben sonderten deshalb die alten Sprachen in zwei Hauptklassen, in Längen und Kürzen, und unsere accentuirende ebenfalls in zwei, in Hebungen und Senkungen, oder wie man's nennen will. Damit reicht man aus. Ein wahrer Dichter wird sich nie an die 1 bis 6 Grade ängstlich kehren, sondern unbewußt tadellose Verse hervorsprudeln, bei denen dem Herrn L. das Herz im Leibe lacht, oder auch gleichmüthig gegen die Scala sündigen, und es der Welt überlassen, sich mit den Fehlern abzufinden.

II. Zu loben ist, daß L. in der Metrik die Anzahl der deutschen Versfüße auf 5 beschränkt. Zu loben ferner, was hier ein für allemal stehen mag, daß er Dichtern und Kennern gegenüber seine Ansicht bescheiden, aber bestimmt ausspricht und begründet, und muthig Goethe und Platen, Rückert und Freiligrath, Lange und Gottschall tadelt. Gewundert dagegen hat uns, daß er § 75, 143 und 151 sich zu sehr von Dilschneider beeinflussen läßt. Bei den starren Consonanten kann man eine Angabe ihrer Grundbedeutung mit Erfolg versuchen; bei den

weichen, vielfach getrübten und verwandelten Vocalen ist es verlorne Mühe, ich schwör's bei Tag und Nacht, Licht und Finsterniß, Gluth und Dunkel! So bringt denn L. hier, nebst Feinem und Richtigem, auch Unnöthiges vor.

III. L. ist ein zu großer Freund der Regelmäßigkeit. Ueberall, bei der Besprechung der Jamben, der Nibelungen-Strophe, der antiken Versmaße und der Accent-Verschiebungen eines Platen ꝛc., tritt dieses fast unbedingte Drängen auf Reinhaltung der Füße, auf Zusammentreffen von Versende und Gedankenabschnitt u. dgl. rigorös hervor. Wenn Herrn L's. Geschmack auf andern Gebieten nicht weitherziger ist, so müssen die Gärten von Versailles sein Ideal sein, englische Parks ihm viel weniger und eine natürliche Landschaft gar nicht zusagen. Ohne Bild gesprochen: reine Jamben, etwa

Phaselus ille, quem videtis, hospites,

von 30 Schuljungen im Chor mit entschiedener Betonung der Längen vorgetragen, müssen ein Ohrenschmaus für ihn sein. Es klingt nun allerdings verständig, zu den Poeten zu sagen: Gebt ihr euch einmal Gesetze, so bindet euch auch gefälligst daran, und es ist im Handel und Wandel richtig, ein empfangenes Stück Waare nachzumessen und die gefundene Ellenzahl mit der Factura zu vergleichen. Aber in der Kunst ist es doch anders. Erstlich sagt Göthe:

Ein guter Reim wird wohl begehrt,
Doch den Gedanken rein zu haben,
Die edelste von allen Gaben,
Das ist mir alle Reime werth.

Freilich, quod licet Jovi, non licet bovi, und den diis minorum gentium, den Anfängern und Dilettanten gegenüber, mag Herr L. immerhin streng auf Formvollendung bestehen, besonders auf reine Reime. Zweitens und hauptsächlich aber: eine maßvolle Unterbrechung der monotonen Regelmäßigkeit gereicht, weit entfernt ein Anstoß zu sein, dem Ohr zur Befriedigung. L. ist gerecht genug, dies in einzelnen Fällen anzuerkennen, wie er denn z. B. die Mischung von Spondeen unter Dactylen billigt. Warum nicht auch Andres. Die Alten hatten doch auch ein feines Ohr, ihnen aber scheint ein Widerstreit zwischen Wort- und Versaccent reizvoll gewesen zu sein, der fast in jeder ersten Hälfte eines Hexameters stattfindet, um sich in der zweiten in wohlthätige Harmonie aufzulösen. Man untersuche

In nova fert animus — das würde in Prosa so betont werden:

In nova fert animus, wogegen mutatas dicere formas sich gleich bleibt. Ebenso

Arma virumque cano Trojae, wo nur Arma die gewöhnliche Betonung behält. So weit gehen wir nicht, aber warum soll der arme Platen nicht wagen dürfen zu sagen „Voll kriegslustigen Sinns," wenn auch in Prosa die zweite Silbe mehr Ton als die erste hat? Ist es doch Herrn L. passirt, in der Musterstanze von G. Lingg eine Accentverschiebung gemüthlich zu übersehen:

Gürt' um dein Schwert! Stoß' in dein gold'nes Horn. — „Stoß in" ist unzweifelhaft ein Trochäus statt eines Jambus, was auch nach unserer Theorie durchaus nicht stört, Herrn L. aber ein Gräuel sein müßte, doch es scheint fast, als ob er, durch „Gürt' um" verführt, auch „Stoß in" gelesen hätte. — Summa, in Bezug auf Regelmäßigkeit scheint uns L., bei verständiger Milde im Einzelnen, im Ganzen zu strenge zu sein. Damit hängt seine Abneigung gegen die (wenigstens bis jetzt vorhandenen) antik-deutschen Strophen zusammen, er versteigt sich sogar zu dem Wortspiel anti-deutschen Strophen. Wir theilen sie, wenn es sich um Nachahmung Pindar's oder der lyrischen Partieen der griechischen Tragiker handelt, überhaupt um für uns unübersehbare, oder besser, wenn man das Wort wagen darf, unüberhörbare Strophen. Aber was die kleineren aus Horaz bekannten Metra anbetrifft, so sprechen wir viel entschiedener als L. aus: Sie sind in unserer Poesie mit Vortheil zu verwenden und schon, trotz vieler Mißgriffe, mit Erfolg verwandt worden. Nur lasse man um Phoebus und aller Musen willen den Reim weg! Die uns geläufigen antiken Strophen noch mit Reimen ausstaffiren, ist eine bedauerliche Geschmacksverirrung: es heißt den Honig verzuckern, den Schnee weiß anstreichen und die keusche Schönheit einer Bildsäule aus parischem Marmor mit Fleischfarbe malen wollen. Es ist, als ob eine junge Wittwe im Ballstaat ihren Mann zu Grabe geleitete, sie selbst bleibt schön dabei, und ihre Toilette an und für sich auch, und wenn das Herz nur voll Trauer ist, so ist die Hauptsache in Ordnung, allein es geht uns doch wider das Gefühl: es paßt sich nicht. Doch da Herr L. auch hier wieder bescheiden und maßvoll spricht, so wollen auch wir unsre Ansicht etwas näher begründen. Rhythmus, Assonanz, Alliteration, Reim sind Schönheitsmittel der Poesie. Die großen Meister aller Völker haben dieselben, jeder dem Genius seiner Sprache gemäß, verständig und maßvoll angewandt; Narren, und kluge

Leute in närrischen Stunden, sie geschmacklos gehäuft und vermischt. Die in unabsehbarer Menge möglichen und in großer Anzahl auch wirklich versuchten Vers- und Strophenformen sind durchaus nicht alle, und nicht in gleichem Maaße lebens- oder besser gesagt zeugungsfähig, d. h. zur Nachahmung reizend. Aus der verwirrenden Fülle heben sich einzelne, durch Schönheit ausgezeichnet und durchs Glück begünstigt, siegreich hervor, z. B. die alcäische und die Nibelungen Strophe, der Hexameter, die Oktave und die Spenser-Stanze. Das sind nun einmal fest ausgeprägte Begriffe und Dinge geworden, wie Rose und Eichbaum, Löwe und Elephant — da bleibt von! ve-ändert nicht, was ihr nicht verbessern könnt, und verlangt nicht, daß die Eiche Rosen trage oder der Löwe sich einen Rüssel stehen lasse. Zeigt eure Schöpfungskraft, wenn ihr den Drang nicht zügeln könnt, in neuen, lebenskräftigen Gebilden — es wird freilich was Rechtes herauskommen. Und dieser Gedanke bringt uns noch zu einem andern Punkt. Herr L. schreibt zu seinem Namen Senior und scheint also ein älterer Mann zu sein: um so mehr überrascht, ja gerührt hat uns die Hoffnung auf die Möglichkeit einer nahen goldnen Zeit der Poesie, auf das Auftreten großer und größter Dichter. Er rechtfertigt sie mit einem Hinweis auf unsre ungeahnt blühende legislatorische Thätigkeit. O ja, wenn die Menge es thäte! Aber ein Strafgesetz, das nach ein paar Jahren einer durchgreifenden Aenderung bedarf, scheint gerade keine eminente Leistung zu sein. Und so glauben wir auch, daß schwerlich die Goethe-Schillersche Blüthezeit so bald überboten werde. Machen wir uns keine Illusionen: wir sind die Epigonen. Möglich ist es, daß der Muse Blick noch zu unsern Lebzeiten einmal wieder einen Dichter ersten Ranges erweckt. Daß aber auch in diesem Falle ein National-Epos, etwa Sedan, wie Herr L. patriotisch andeutet, entstehe, ist unmöglich.

Doch genug. Das Buch ist so vorsichtig abgefaßt, daß Herr L. einigen unsrer Bemerkungen einzelne Sätze daraus entgegen halten und mit Recht behaupten kann: Aber das hab' ich ja selbst da und da gesagt. Nicht allen, und auch die so parirbaren glaubten wir seiner Hauptmeinung, die deutlich durch alle Verclausulirungen durchklingt, entgegenstellen zu müssen. Unser vielleicht zu langes Referat möge ihm ein Beweis unseres Interesses sein. Wir empfehlen zum Schluß seine Poetik mit gutem Gewissen. Ihre Schwächen werden einen wahren Dichter kaum irren, und wo sie Schaden anrichten, da ist wohl nicht

viel zu verderben. Im Ganzen aber ist sie verständig und umsichtig angelegt und gründlich und tactvoll durchgeführt.

---

1. Kleine vaterländische Geschichte. Nach unterrichtlichen Grundsätzen. Ein Lernbuch für preußische Volksschulen. Dritte verbesserte Auflage. Preis: 3 Sgr. Halle. Eduard Anton. 1873. 50 S. 8⁰.

In einer leicht faßlichen Uebersicht ist das für Zöglinge der Volksschule Wissenswerthe zusammengestellt. Die letzten vier Seiten enthalten Tabellen für die Staats- sowie für die Culturgeschichte. Hier und da wird Genauigkeit in Angabe der Thatsachen sowie eine exacte Ordnung in der Darstellung vermißt. Auf Seite 35, um anderer nicht zu gedenken, hat Referent folgende Stellen notirt. Es heißt dort: „Dann vereinigte Napoleon Baiern, Württemberg, Nassau, Hessen - Darmstadt und Baden zu einem Bunde, den er Rheinbund nannte, und zu dessen Beschützer er sich aufwarf.“ Mit den genannten Staaten ist die Reihe der Rheinbundstaaten nicht erschöpft. Weiter ist gesagt, daß der Herzog Ferdinand von Braunschweig in der Schlacht bei Jena fiel. Bekanntlich wurde er schwer verwundet und starb später in Folge der Wunden fern von seiner Heimath. Als Tag der Schlacht bei Friedland ist der 24. Juni statt des 14. Juni 1807 angegeben. Nachdem der Verfasser über die Schlacht bei Jena und Auerstädt berichtet hat, fährt er fort: „Unterdeß überschwemmten die Franzosen das ganze Land. Napoleon zog in Berlin ein. Was die Franzosen hier an Schmuck und Kostbarkeiten erlangen konnten, das sandten sie nach Paris. Dann machte das französische Heer sich wieder auf zur Eroberung der übrigen preußischen Landestheile.“ Auch Gleichmäßigkeit in der Vertheilung der Stoffes wird an mehreren Stellen vermißt.

2. Uebersicht der Weltgeschichte in synchronistischen Tabellen zum Gebrauch für Gymnasien und Realschulen sowie für alle Freunde der Geschichte von Carl Winderlich. Vierte verbesserte und bis in die neueste Zeit fortgeführte Auflage. Breslau 1873. J. U. Korn's Verlag (Max Müller). IV und 119 S. 8⁰.

Auf 110 Seiten wird ein reiches Material der Staaten- und Culturgeschichte von den ältesten Zeiten bis auf unsre Tage in diesen Tabellen, welche bereits die vierte Auflage erlebt haben, geboten. Dieselben empfehlen sich als Handbuch für den Schüler zum Nachschlagen;

dem Gedächtnisse wird derselbe nur einen Theil einzuprägen nöthig haben, um den Zusammenhang der geschichtlichen Thatsachen zu bewahren. Zwei Abschnitte der Tabellen sind in dieser vierten Ausgabe umgearbeitet: 1. der erste Abschnitt der Weltgeschichte mit der Ueberschrift: „Vorhistorisches Zeitalter", 2. die neueste Geschichte vom Jahre 1789 an.

3. Elementarbuch der Weltgeschichte. In zwei Kursen für den ersten Geschichtsunterricht in Schulen. Mit Rücksicht auf die allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 bearbeitet von Robert Gohr. Erster Kursus. Enthaltend Geschichtsbilder nebst kulturgeschichtlichen Zusätzen. Vierte Auflage. Berlin. Nicolaische Verlags-Buchhandlung (Stricker). 1873 VI und 86 S. 8^{0}.

Das vorliegende Buch erscheint auch bereits in der vierten Auflage. Es ist aus diesem Umstande ersichtlich, daß es vielen Lehrern an Volksschulen genügt hat. Leider wird an vielen Stellen die erforderliche Genauigkeit und Klarheit in der Darstellung vermißt. Zur Begründung dieses Urtheils will ich statt vieler nur ein Paar Beispiele anführen, entnommen dem Abschnitt in § 32 über den dreißigjährigen Krieg. Gleich zu Anfange äußert der Verfasser: „Seit Rudolf von Habsburg waren fast immer österreichische Herzöge deutsche Kaiser geworden." Das ist nicht richtig. Rudolf von Habsburg war selbst nie österreichischer Herzog; er verlieh vielmehr nach der Besiegung des Königs Ottokar von Böhmen dies Herzogthum nebst der Steiermark u. s. w. seinem Sohne Albrecht. Adolf von Nassau, Heinrich von Luxemburg, der Wittelsbacher Ludwig, die Luxemburger Karl IV., Wenzel und Sigismund gehören in die Reihe der Kaiser von Rudolf I. bis Ferdinand II., also sechs Kaiser in dem Zeitraume von etwa 350 Jahren, die nicht österreichische Herzöge waren. — Ungenau ist der Ausdruck, wenn der Verfasser fortfährt: „Sie blieben alle der katholischen Religion und dem Papste ergeben. Aber sie konnten nicht verhüten, daß selbst viele Bewohner der österreichischen Lande zur neuen Lehre übertraten, namentlich war Böhmen, wo Huß gelebt hatte, fast ganz protestantisch. Böhmen war kein österreichisches Land im engeren Sinne des Wortes. Die böhmischen Lande bildeten einen besonderen Ländercomplex, waren aber seit 1526 an die Habsburger gekommen. In dem zweiten Theile dieses Paragraphen, in welchem der Anfang des dreißigjährigen Krieges geschildert wird, ist die Darstellung etwas unklar. Die Forderungen des Restitutionsedicts sind im dritten Bande

präcisirt. Geradezu incorrect ist der Ausdruck, wenn es im fünften Theile heißt: „Wallenstein, den der Kaiser wegen seines Uebermuthes und seiner Grausamkeit hatte absetzen müssen, wurde jetzt flehend (statt flehentlich) gebeten.“ Dem Verfasser erscheint der dreißigjährige Krieg meist nur als Kampf zwischen Katholiken und Protestanten.

4. Kurze Biographien aus der Geschichte für Schule und Haus. Herausgegeben von Ewald Hochgemuth. Altenburg. Verlagshandlung H. A. Pierer. 1873. IV und 115 S. 8⁰.

Für die erste Unterrichtsstufe dürfte sich dieser Leitfaden der Geschichte, welcher in einer Reihe von Bildern, in denen meist dem biographischen Elemente Rechnung getragen ist, den Stoff behandelt, wohl eignen. Nur in wenigen Fällen ist Referent mit der Anordnung des Materials nicht einverstanden. Es ist anzuerkennen, daß der Verfasser in seinen Bildern auch auf die Culturgeschichte Rücksicht genommen hat.

5. Homers Iliade. Der trojanische Krieg. Erzählt von Ferdinand Schmidt. Vierte Auflage. Berlin. Verlag von Hugo Kastner. 183. 8⁰.

Die Tendenz der Jugendschriften des Verfassers ist bekannt genug, so daß Referent nicht weiter darüber zu sprechen nöthig hat. Die Erzählung des trojanischen Krieges hat stets neuen Reiz für die jugendlichen Gemüther und wird daher immer auf einen weiten Kreis von Lesern rechnen können. Daher wird dies Buch auch in der neuen Auflage sich vielen Beifalls erfreuen. Es sei nur noch bemerkt, daß die Bilder, die uns der Verfasser vorführt, nicht auf den engen Rahmen der Zeit begrenzt sind, in welchem sich Homers Darstellung bewegt, sondern den ganzen trojanischen Krieg umfassen.

6. Erzählungen aus der Geschichte. Für Schule und Haus. Von H. W. Stoll, Professor am Gymnasium zu Weilburg. Fünftes Bändchen: Von der französischen Revolution bis zur Erneuerung des deutschen Kaiserreichs. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1873. IV und 172 S. 8⁰.

Dieses Bändchen ist der letzte Theil eines Buches, in welchem in populärer Darstellung das ganze Gebiet der Geschichte behandelt ist, soweit es der Jugend auf der ersten Unterrichtsstufe zugänglich gemacht werden kann. Es ist nicht als Handbuch beim Unterricht zu betrachten; denn dazu ist es zu umfangreich, sondern zur Privatlectüre für die Jugend bestimmt behufs Recapitulation des während der Unterrichtsstunden vom Lehrer Vorgetragenen und Behufs weiterer Vertiefung in den Gegenstand. Es sind in der Darstellung

besonders die äußeren epochemachenden Ereignisse während der Jahre 1789 bis 1815 und während der Regierungszeit König Wilhelms von Preußen berücksichtigt, dagegen die inneren Kämpfe und die Entwickelung staatlicher Verhältnisse in den Jahren 1815 bis 1861 nur kurz berührt, da die Jugend in der oben gedachten Lehrstufe noch nicht das rechte Verständniß dafür hat. Die Auswahl des Stoffes ist in geschickter Weise getroffen, die Darstellung leicht und faßlich.

7. Griechische Geschichte mit besonderer Rücksicht auf Archäologie und Literatur. Ein Hand- und Lehrbuch von Dr. Joseph Beck, Großherzogl. Badischem Geh. Hofrath. Vierte Ausgabe in neuer Bearbeitung. Hannover, 1874. Hahn'sche Hofbuchhandlung. XII und 235 S. 8⁰.

Das vorliegende Buch bildet die erste Abtheilung des zweiten Cursus der allgemeinen Geschichte für Schule und Haus. Dem Berichterstatter sind leider die andern Theile dieses Buches nicht bekannt. Der Verfasser hat aber, wie in diesem Theile, der nur die Geschichte der Griechen umfaßt, ersichtlich wird, die Aufgabe, welche er sich gestellt hat, auf eine sehr verständige Weise gelöst. Seine Absicht ist gewesen, ein zweckmäßiges Lehrbuch zu liefern, welches eines Theils den klassischen Unterricht vorbereiten, ihn erleichtern und begünstigen, andern Theils den fähigen Schüler anregen und in Stand setzen soll, sowohl in den Quellen als Hilfsmitteln sich weiter umzusehen. Das Buch ist kein Leitfaden für den Geschichtsunterricht, sondern bietet eine lehrreiche Lectüre für den Schüler der oberen Klassen höherer Schulen, besonders der Gymnasien; es ist ein gutes Handbuch für Studirende und angehende Lehrer. Nicht nur die politische Geschichte wird hier im Zusammenhange geboten, sondern mit derselben ist in die engste Beziehung gebracht die Culturgeschichte im weitern Sinne des Wortes. Der Stoff ist in folgende Theile gegliedert. In der Einleitung giebt der Verfasser eine geographische Uebersicht des Schauplatzes der griechischen Geschichte, sowie der Quellen und Hilfsmittel der griechischen Geschichte im Allgemeinen. Die Geschichte ist sodann nach vier Zeitepochen behandelt, von denen die erste ungefähr bis zum Jahre 1000 v. Ch. G. reicht und die Sagenzeit von den Anfängen griechischer Kultur bis auf die Einwanderung der Dorer in den Peloponnes behandelt, die zweite den Abschnitt von der dorischen Wanderung bis auf die Perserkriege (1000 bis 500 v. Ch.) umfaßt, die dritte von den Perserkriegen bis zu dem Beginn der Fremdherrschaft in Griechenland mit Philippus

von Madeconien reicht, und die vierte ihren Abschluß mit der Einnahme von Korinth im Jahre 146 v. Ch. findet. Daran reiht sich zum Schlusse des Werkes ein kurzer Abriß der Literaturgeschichte, welcher die verschiedenen Gattungen der Dichtung und Prosa vorführt. Diesen Abschnitt hätte der Verfasser in mehrere Theile zerlegen und mit den vier Epochen der politischen Geschichte in engere Beziehung setzen sollen.

8. Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. Von Dr. Karl Schwartz, Oberschulrath und Director des Königl. Gymnasiums zu Wiesbaden. Erster Theil: Alte Geschichte. Nebst einer Zeittafel. Achte verbesserte Auflage. Leipzig, Verlag von Ernst Fleischer. (C. A. Schulze.) 1873. VI und 156 S. 8°. Zweiter Theil: Mittlere und neue Geschichte. Nebst einer Zeittafel. Sechste verbesserte Auflage. 1872. VIII und 241. 8°.

Auch dieses Handbuch ist nicht ein Leitfaden für den Geschichtsunterricht, sondern mehr ein historisches Lesebuch für die Zöglinge in den Klassen höherer Lehranstalten, in welchen die Behandlung der Geschichte vorzugsweise in biographischer Form zu geschehen pflegt. In preußischen Gymnasien und Realschulen sind dies die Klassen Quarta und Tertia, da leider der Geschichtsunterricht, der durch den Normalplan vom Jahre 1856 aus Quinta entfernt worden, in dieser Klasse noch nicht wieder restituirt ist. Jedoch wird auch ein Schüler der oberen Klassen dies Buch mit Nutzen zum Nachlesen gebrauchen können. Mit der Art und Weise, wie der Verfasser den geschichtlichen Stoff bearbeitet hat, werden sich Pädagogen wohl einverstanden erklären können. So wird man es auch billigen, daß zur Belebung der Darstellung ganze Gedichte oder Stellen aus neueren Dichtungen wiedergegeben werden, in welchen die eine oder andere historische Person oder geschichtliche Thatsache gefeiert werden. Die Ansichten in Betreff der Auswahl des Stoffes werden mehr differiren. Die neuere Geschichte ist in dem Buche zu karg bedacht, indem derselben nur sechs der entworfenen biographischen Bilder angehören, und mit Friedrich dem Großen die Reihe derselben geschlossen wird.

Schweidnitz, im Monat April 1874.

J. Schmidt.

C. G. Wollschläger, Uebersicht der Weltgeschichte. Eisenach. Bacmeister. 1873.

Der stattliche Band von 716 Seiten, mit einem sorgfältig gearbeiteten Register, das noch weitere 40 Seiten in Anspruch nimmt, bietet eine eigenthümliche Arbeit. Der Verfasser, der in ihm und in andern zu gleicher Zeit oder kurz vorher erschienenen Büchern, unter andern einer recht empfehlenswerthen Allgemeinen Literaturgeschichte, die Resultate langjähriger Studien eines thätigen Privatgelehrten veröffentlicht, bietet keine fortlaufende Geschichtserzählung, wie sie andre Weltgeschichten oft auf noch weniger Bogen zu geben versuchen. Er will vielmehr dem Gebildeten, auch dem Schüler oberer Classen, eine Hülfe bieten, durch welche die Orientirung bei historischen Studien erleichtert wird. Besonders werthvoll wird das Buch dadurch, daß es die Ergebnisse der aegyptologischen und orientalischen Studien berücksichtigt und zwar in eingehender Weise, wozu wiederum den Verfasser seine eigenen Studien auf diesem Gebiete befähigten. Der Ur- und Vorgeschichte sind über 100 Seiten gewidmet, die einen Ueberblick bieten über die großartigen Entdeckungen der Sprache und Geschichtsforschung unseres Jahrhunderts. Nachdem ein Blick auf die Geschichte der Chinesen und Juden geworfen, behandelt das Buch ziemlich ausführlich die Geschichte der Semiten bis p. 215. Ein weites Feld ist der griechischen und römischen Geschichte gelassen, und nachdem etwas mehr als zwei Fünftel des Buches der alten Geschichte gewidmet sind, beginnt mit einer Zusammenstellung der römischen Päpste die Geschichte des Mittelalters. In ihr finden wir in übersichtlicher und knapper Weise die Entwickelung der einzelnen Reiche; kein hervorragendes Ereigniß, keine wichtige Persönlichkeit ist übergangen, so daß der Rathsuchende stets auf seine Fragen eine befriedigende Antwort erhält; besonders auch neben dem Gang der auf Schulen docirten Geschichte liegende Gebiete, über die wir gern Aufschluß erhalten möchten und oft nur mit schwerer Mühe erhalten können, finden gebührende Berücksichtigung. Diese sind dann in dem Rahmen der Geschichte des Mittelalters bis auf unsre Tage, wo es nöthig war, fortgeführt, so daß sich die Geschichte der neuen und neuesten Zeit von p. 527 bis zum Schlusse wieder mehr auf die hauptsächlichsten Culturvölker beschränken darf.

Eine fortlaufende Geschichtserzählung bietet das Buch ebensowenig als nur eine tabellarische Uebersicht; es ist eben in hohem Grade geeignet, bei allen möglichen Geschichtsstudien angenehme Dienste zu

leisten, während es andererseits zu eigentlichem Studium, höchstens für den, der einen Zeitabschnitt sich vergegenwärtigen will, ohne umfassende Arbeiten über denselben zu lesen, passend sein dürfte. B.

Die Physik auf der Grundlage der Erfahrung von Dr. Alb. Mousson, Prof. an der schweizerischen polytechnischen Schule. Dritter Band. Erste Lieferung. Die Lehre vom Magnetismus und der Electricität. Mit 169 eingedruckten Figuren und 2 Tafeln. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. Zürich, Druck und Verlag von Friedrich Schultheß. 1874. gr. 8. S. IV u. 260.

Die Physik auf Grundlage der Erfahrung des Herrn Professor Mousson hat allseitig so gerechte Anerkennung gefunden, daß es einer besonderen Empfehlung der zweiten Auflage — zumal dies in dem Pädagogischen Archiv beim Erscheinen der beiden ersten Bände bereits geschehen ist — nicht weiter bedarf. Referent kann sich daher bei der Anzeige von der Ausgabe der zweiten Auflage des dritten Bandes — zunächst der ersten Lieferung, indem die zweite den Galvanismus für sich behandelnde voraussichtlich bald nachfolgen wird — darauf beschränken, die Sorgfalt, mit welcher die Umarbeitung ausgeführt ist, durch einige Angaben zu belegen.

Es dürfte zwar kleinlich erscheinen, wenn wir hervorheben, daß der Genitiv von der Magnet jetzt durchweg des Magneten lautet statt früher stellenweis des Magnetes, oder daß in No. 1251 S. 245 verschwenden für vergeuden gesetzt ist. Aber derartige Aenderungen — und deren könnten noch mehrere angeführt werden — sprechen gerade am deutlichsten für die genaue Revision der ersten Auflage. Gleiche Zeugen sind die Stellen, an welchen durch Hinzufügung von nur einigen Worten oder Zeilen größere Genauigkeit oder Deutlichkeit erreicht worden ist, z. B. am Schlusse von No. 1035, 1039, 1102, 1176, 1256 ꝛc.

Von größerem Gewichte ist indessen das viele Neue, was Aufnahme gefunden hat und den Werth des Werkes noch erhöht. Hierher gehört in No. 1015 der Begeiff „specifischer Magnetismus," No. 1029 „Genauere Bestimmungen" der Ablenkung einer Magnetnadel durch einen Magnet, um dessen Tragkraft zu ermitteln; No. 1059 „Anordnung des Magnetismus auf der Polfläche eines Electromagneten; No. 1083 und 1084 in dem Abschnitt über die magnetische Coercitivkraft, enthaltend die Theorie drehbarer

Theile und Partielle Prüfung derselben; No. 1135 die Thomson-schen Electrometer; No. 1153—1155 die Influenzmaschine; No. 1176 die Kundt'schen Staubfiguren.

Außerdem heben wir als besonders dankenswerth hervor in dem Abschnitte „der Magnetismus" Cap. 9. die allerdings früher schon verwerthete, aber jetzt präcis zusammengestellte Pontentialtheorie No. 1061—1065; ferner Cap. 10 No. 1066—1071 „Theorie der magnetischen Wirkung;" desgleichen im Abschnitte die Electricität Cap. 5 No. 1156—1163 „die Theorie der electrischen Anordnungen; Cap. 13 No. 1221—1226 „Theorie der Entladung;" Cap. 18 das Wesen der Electricität, eine vollständige Umarbeitung des früheren Cap. 16 Theoretische Bemerkungen.

Da die vorliegende Lieferung selbstverständlich dieselben Vorzüge wie die beiden ersten Bände der zweiten Auflage besitzt, wozu namentlich die literarischen Nachweise zu rechnen sind, so kann man das Werk eigentlich als ein dem Physiker unentbehrliches bezeichnen.

Die Ausstattung ist in der bekannten vorzüglichen Weise und überdies ist die Correctheit anzuerkennen. Auf S. 140 ist ein bereits in der ersten Auflage vorkommender Druckfehler stehen geblieben, nämlich Z. 18 muß es Dichte statt Dicke heißen.

Dr. H. Emsmann.

Die Grafschaft Glatz. Ihre Natur und deren Beziehung zu Geschichte und Leben der Menschen. Von Professor Dr. J. Kutzen. Mit 18 Holzschnitten nach Originalzeichnungen von Theodor Blätterbauer und 3 Karten. Glogau, Verlag von Carl Flemming. VI und 230 S. 8.

Zu den gediegensten Werken, welche uns die Kunde unseres deutschen Vaterlandes vermitteln, gehört unstreitig das Buch des Professor Dr. Kutzen, betitelt: „Das deutsche Land in seinen characteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen." Dem Verfasser, welcher, nach gründlichen geographischen und geschichtlichen Vorstudien Land und Leute, die er beschreibt, wiederholentlich aufgesucht hat, ist die Lösung der Aufgabe, welche die Erdkunde nach Carl Ritter's Auffassung zu übernehmen hat, bezüglich des Landes, wo die deutsche Zunge klingt, vollständig gelungen. Daher hat die gesammte wissenschaftliche Presse einstimmig demselben belobi-

gende Urtheile gespendet. Der blühende und zugleich gediegene Stil, in welchen Kutzen seine Darstellung gekleidet hat, ist zugleich Veranlassung gewesen, daß dem Buche so viele Schilderungen von andern Schriftstellern entlehnt worden sind. — Mehrere Recensenten hatten den Wunsch ausgesprochen, daß der Verfasser in derselben Weise, wie er das deutsche Vaterland im Allgemeinen in dem gedachten Buche behandelt hat, indem er mit der Darstellung des Terrains die Cultur-Verhältnisse und die geschichtliche Entwickelung in Verbindung gebracht hat, so in Monographien einzelne Theile Deutschlands characterisiren möge. Die erste umfassende Monographie liefert er in dem vorliegenden Buche, welches wir unstreitig als das beste Werk bezeichnen müssen, das wir über Land und Leute in diesem von der Natur so reich ausgestatteten District unseres Vaterlandes besitzen. Schon jetzt wegen seiner entzückenden Lage, seiner waldgekrönten Höhen und herrlichen Thäler das Ziel zahlreicher Touristen und wegen der Heilquellen in Landeck, Reinerz, Kudowa, Langenau, Altheide, von mehreren Tausenden von Kurgästen alljährlich während der Sommerzeit besucht, wird binnen Jahresfrist die Grafschaft Glatz ein Anziehungspunkt für eine große Masse von Reisenden sein, sobald die Eisenbahn, die das Land seiner Länge nach durchschneidet und in directer Linie von Breslau aus durch den Paß von Wartha, welcher den Uebergang von Schlesien, mit dem es zu einer Provinz vereinigt ist, nach Wildenschwert in Böhmen zum Anschluß an das Eisenbahnnetz in dem österreichischen Kaiserstaat führt, vollendet sein wird. — Den Verfasser hat außer den andern Eigenschaften, welche zur Lösung der Aufgabe, die er sich gestellt, nothwendig erscheinen, wozu vornehmlich ein fleißiges Studium der einschlagenden Literatur gehört, über welche er im Anhange Rechenschaft giebt, besonders der Umstand befähigt, daß er in dem Glatzer Ländchen vollständig einheimisch ist. In Frankenstein geboren, welches 1½ Meilen von dem Eintritt in die Grafschaft Glatz gelegen ist, auf dem Gymnasium zu Glatz für die Universität vorgebildet, auf der er sich für die academische Laufbahn als Lehrer der Geschichte, welchem Berufe er dann mehrere Jahrzehnte obgelegen, vorbereitete, hat er später in der Mitte des Landes, das er beschreibt, sich ein Besitzthum erworben, auf dem er alljährlich während des Sommers mehrere Monate weilt. Er hat die meisten Landschaften, die er schildert, zwei bis drei Male, einige und zwar die in der näheren Umgebung von Langenau, wohl zwanzig bis dreißig Male besucht.

Die Grafschaft Glatz umfaßt einen Flächenraum von etwas mehr als 29 Q.=Meilen und trägt durchweg den Gebirgscharacter. „Kaum giebt es“ — sagt der Verfasser — „außer dem innern Gebiet der Alpen, in Deutschland eine Hochlandschaft, welche im Verhältniß zu ihrem Umfange so sehr von gebirgigen und erhabenen Grenzen umgeben und dadurch von den benachbarten Ländern getrennt wird, als die Grafschaft Glatz; denn östlich zieht sich die Grenze über das Eulen=, Reichensteiner und das zwischen österreich. Schlesien und dem Glätzischen Districte von Landeck liegende Gebirge, südlich über das Schneebergsgebirge und dessen westlichen niedern Anhang, einen Höhen=Rücken nördlich vor dem stillen Adler=Flusse, westlich über die Absenkungen des Habelschwerdter, Hohe=Mense=, Ratschin=, Heuscheuer-Gebirges und den westlichen Zug des Eulen=Gebirges und endlich nördlich über eine ansehnliche Terrainanschwellung, welche den obengenannten Zug des Eulengebirges mit der hohen Eule verbindet.“ Die Gebirge stehen nicht durch einen fortlaufenden Kamm in Verbindung, sondern sind gruppenweise gelagert. Mitten durch das Land geht der Neißefluß, auch genannt die Glätzer Neiße zur Unterscheidung von andern Flüssen gleichen Namens, welche zum Flußsystem der Oder gehört und durch den Paß bei Wartha ihren Lauf nach Schlesien nimmt. Eine Menge kleinerer Flüsse und Bäche führen demselben von beiden Seiten, von der östlichen und der westlichen, ihre Gewässer zu. Die Hauptverkehrsstraßen münden nach der Hauptstadt Glatz, welche in dem Thalkessel an der Neiße liegt, noch jetzt ein befestigter Ort. Behufs der Verwaltung ist das Land, welches in den Regierungsbezirk Breslau gehört, in drei Kreise getheilt, den von Glatz mit den Städten Glatz, Lewin und Reinerz, den von Habelschwerdt mit den Städten Habelschwerdt, Mittelwalde, Landeck und Wilhelmsthal und den von Neurode mit den Städten Neurode und Wünschelburg. Die Bevölkerung ist überwiegend katholisch, nur in wenigen Orten finden sich, da die Evangelischen nur einen bescheidenen Bruchtheil der ganzen Einwohnerschaft ausmachen, evangelische Gotteshäuser. In alten Zeiten war das Land ein Zankapfel zwischen Polen und Böhmen. Später hat es die Schicksale des Landes Schlesien, dem es in politischer Beziehung zugehörig ist, getheilt. Es kam, als Schlesiens Fürsten ihre Selbstständigkeit verloren, unter die Herrschaft der Könige Böhmens. Einer der Herrscher dieses Landes, Georg von Podiebrad, erhob es im Jahre 1459 zu einer Grafschaft. Im Breslauer Frieden 1742 kam es mit dem

größten Theile Schlesiens unter preußische Regierung. Im Jahre 1866 nahm ein Theil der preußischen Armee, welche zur Operation gegen die österreichische Armee in Böhmen beordert war, seinen Weg durch die Grafschaft und bahnte sich durch die Schlachten bei Nachod und Skalitz den siegreichen Fortgang, um durch die Vereinigung mit den beiden andern preußischen Armeen dann die Hauptmacht des Gegners in dem Entscheidungs-Kampfe bei Königgrätz zu brechen.

Das vorliegende Buch, dessen Lectüre Referent eben so dem Lehrer der Erdkunde und Geschichte als auch einem weitern Kreise gebildeter Leser empfiehlt, behandelt den Stoff in zwei Hauptabschnitten, deren erster die Grafschaft Glatz im Ganzen und Allgemeinen, deren zweiter die Grafschaft in ihren einzelnen Theilen darstellt. — Die äußere Ausstattung des Buches ist sehr gut.

Schweidnitz. J. Schmidt.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1874.

Eisenach, 13. April. Ostermontag, Ab. 7 Uhr, eröffnete Prof. Ziller von Leipzig, dessen Schüler aus allen Theilen der civilisirten Welt zugegen waren, die Versammlung. Dörpfeld aus Barmen und Vogt aus Wien, welche erwartet wurden, hatten sich entschuldigt; Stoy aus Heidelberg, Kleinmann aus Pesth, Leidenfrost aus Weimar, Bartholomäi aus Berlin, Eberhardt aus Eisenach und viele andere waren erschienen. Ich gehe nicht näher auf die Referate ein, die in den Mittheilungen an die Vereinsmitglieder durch die Darmstädter Schulzeitung Stoy's demnächst weiter verbreitet werden sollen, hebe nur hervor, daß einzelne derselben vortrefflich waren und die Verhandlungen unter der lebendigen Leitung Ziller's sehr anregend auf alle Theilnehmer gewirkt haben. Sie nahmen den ganzen Dienstag und den Vormittag des Mittwoch in Anspruch und schlossen mit einer gemeinsamen Wallfahrt auf die Wartburg, wo ja einer der größten Pädagogen Deutschlands als Junker Georg dem deutschen Volke eine Sprache gegeben hat. Die Mehrzahl der diesjährigen Theilnehmer wird der nächsten Generalversammlung, deren Ort noch nicht bestimmt ist — man schwankt zwischen Leipzig, Eisenach und Frankfurt a. M. — gewiß wieder beiwohnen. Als Hauptzug der Verhandlungen ist die scharfe Kritik zu nennen, die gegen die Verfasser der einzelnen Arbeiten des Jahrbuches geübt wird. B.

Gleiche Geltung der von deutschen Gymnasien ausgestellten Zeugnisse der Reife.

Berlin, 14. Mai. Die sämmtlichen Staaten des deutschen Reichs sind Behufs gleicher Geltung der von den deutschen Gymnasien ausgestellten Maturitäts-Zeugnisse für die Zulassung zu den Universitätsstudien und in allen öffentlichen Verhältnissen übereingekommen, bei den Gymnasien fortan folgende Grundsätze zu befolgen: 1. Die gesammte Cursusdauer des vollständigen Gymnasiums beträgt mindestens neun Jahre. Die Aufnahme in die unterste Classe erfolgt dabei in der Regel nicht vor dem vollendeten 9. Jahre. 2. Bei einem Anstaltswechsel geschieht die Aufnahme eines Schülers nur nach Beibringung eines Entlassungszeugnisses der vorherbesuchten Anstalt, und nicht in eine höhere Classe oder Abtheilung als danach die Reife bei ihm vorhanden ist. Der Wechsel darf dem Schüler hinsichtlich der ordnungsmäßigen Cursusdauer keinen Zeitgewinn einbringen. 3. Der Unterricht wird, unvermeidliche vorübergehende Vertretungen ausgenommen, nur von Lehrern ertheilt, welche über ihre Qualification sich genügend ausgewiesen haben. 4. Die Zulassung zur Maturitätsprüfung oder die Dispensation von einer der dabei reglementsmäßig zu erfüllenden Bedingungen, z. B. da, wo die oberen Classen einen je zweijährigen Cursus haben von der vollständigen Absolvirung des zweijährigen Cursus der ersten Classe, kann nicht von einer Patronats- oder Regierungsbehörde verfügt werden, sondern bleibt von dem Urtheil der Prüfungs-Commission des Gymnasiums abhängig. In Fällen außerordentlicher Art kann eine derartige Dispensation nur von der Central-Behörde des betreffenden Staates gewährt werden. 5. Gegenstände der Maturitätsprüfung sind auf allen Gymnasien die deutsche, lateinische, griechische, französische Sprache, Mathematik und Geschichte. Die übrigen Lehrgegenstände sind nicht nothwendig auch Gegenstände der Prüfung. Schriftliche Clausurarbeiten sind überall ein deutscher Aufsatz, eine lateinische Arbeit (Aufsatz oder Extemporale, oder beides) und die Lösung mathematischer Aufgaben. Darüber hinaus auch eine Uebersetzung ins Deutsche, Griechische und Französische u. a. zu verlangen, bleibt der Anordnung eines jeden Staates überlassen. 6. Als Maßstab für die Ertheilung des Zeugnisses der Reife gelten im Allgemeinen diejenigen Anforderungen, welche die preußische Prüfungsordnung dafür aufstellt. Dabei ist ausnahmsweise die Compensation zulässig, nach welcher das Zurückbleiben in einem Gegenstande durch desto befriedigendere Leistungen in einem andern gedeckt wird. Eine solche Ausgleichung ist namentlich in dem gegenseitigen Verhältniß der Mathematik zu den alten Sprachen anwendbar. In dem Gegenstande, für welchen die Compensation zugelassen wird, dürfen jedoch die Leistungen keinenfalls unter das Maß herabgehen, welches für die Versetzung nach Prima erfordert wird. 7. Bei jeder mündlichen Maturitätsprüfung ist ein Regierungs-Commissar zugegen. Derselbe hat die Zeugnisse mit zu unterschreiben. Es ist zulässig, ausnahmsweise auch den Director des Gymnasiums zum Regierungs-Commissar zu bestellen, in welchem Falle derselbe bei seiner Unterschrift auch die außerordentliche Function bemerklich zu machen hat. 8. Bei der schließlichen Berathung über die Gewährung oder Versagung eines Zeugnisses der Reife sind stimmberechtigt nur die in der ersten Classe unterrichtenden wissenschaftlichen Lehrer, der Regie-

rungs-Commissar und bei den nicht ausschließlich vom Staate unterhaltenen Gymnasien außerdem ein Vertreter des betreffenden Patronats und, wo ein solches besteht, des Ephorats oder Scholarchats. 9. Die Zuerkennung eines Zeugnisses der Reife darf nicht durch den gewählten Beruf des Schülers begründet werden. 10. Für die Form der Zeugnisse gelten, Behufs ihrer leichten und sichern Benutzbarkeit, folgende Bestimmungen: Es muß sofort erkennbar sein, von welchem Gymnasium das Zeugniß ausgestellt und daß es ein Zeugniß der Reife ist. Im Eingange giebt dasselbe die vollständigen Personalien des Inhabers, eben so, wann er auf das Gymnasium gekommen, wie lange er namentlich der ersten Classe angehört hat und welchem Studium er sich widmen will. Der Inhalt des Zeugnisses bezieht sich nicht nur auf die bestandene Prüfung, sondern auf den in den einzelnen, mit leicht erkennbarer Unterscheidung aufzuführenden Gegenständen überhaupt erlangten Grad des Wissens und der Fertigkeit. Werden die Urtheile in Zahlen ausgedrückt, so ist deren Werth auf den Zeugnissen anzugeben. 11. Junge Männer, welche die Prüfung als Extraneer (also ohne das Gymnasium zuletzt besucht zu haben) abzulegen wünschen, können dies in der Regel nur in demjenigen Staate, welchem sie angehören. Ausnahmen von dieser Regel müssen durch zureichende Gründe dargelegt sein. Die Extraneer können sich das Gymnasium nicht selbst wählen, bei welchem sie sich prüfen lassen wollen, sondern haben darüber die Bestimmung der betreffenden Schulaufsichtsbehörde einzuholen. Köln. Ztg.

Preußen. Berlin, 16. März. (Berathungen im Verein der Lehrer an höheren Lehranstalten Berlins). Der Verein hat beschlossen, einzelne der in den im October 1873 abgehaltenen amtlichen Conferenzen über das höhere Schulwesen behandelten Materien durch frei zusammentretende Sectionen bearbeiten zu lassen. Als solche Fragen sind vorläufig bezeichnet worden:

1. Ist die Stellung der Realschulen zwischen den Gymnasien und technischen Lehranstalten für ein Bedürfniß anzusehen, — oder ist im nationalen Interesse größerer Einheit der Bildung darauf Bedacht zu nehmen, daß die jetzt vorhandene Trennung des höheren Unterrichts in eine gymnasiale und eine realistische Richtung beseitigt, und beide Richtungen in einer und derselben Anstalt vereinigt werden?
2. Ist das Latein auf der Realschule als obligatorisch beizubehalten und wie weit ist das Ziel dieses Unterrichtes zu stecken?
3. Ist die Vereinigung des realistischen und gymnasialen Elementes in der Weise herzustellen, daß sich einem gemeinsamen Unterbau eine Gabelung von Real- und Gymnasialklassen aufsetzt? mit welcher Klasse soll die Gabelung eintreten? auf welche Gegenstände soll sie sich erstrecken?
4. Ist der sprachliche Unterricht mit einer neueren Sprache, z. B. dem Französischen zu beginnen?
5. Welche Veränderungen in der gegenwärtigen Organisation des Gymnasiums hinsichtlich der Lehrgegenstände sind nothwendig, damit die Gymnasien den Anforderungen der Zeit an realistische Bildung genügen?
6. Erscheint es räthlich, mit einer Reform des höheren Schulwesens vorzu-

gehen, ehe durch Errichtung von Mittelschulen nach Hofmann'schem Prinzip festgestellt worden ist, ob diese dem Bedürfniß eines großen Bruchtheils der Bevölkerung wirklich entsprechen, welcher jetzt seine Söhne nur nothgedrungen dem Gymnasium oder der Realschule überweist?

7. Ist die projectirte Wiese'sche höhere Bürgerschule als ein Aequivalent für die Hofmann'sche Mittelschule zu betrachten?
8. Ist die durch eine rationelle Betreibung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zum Theil mit verursachte Ueberbürdung der Quarta des Gymnasiums durch Verlegung des Anfangs des griechischen oder französischen Unterrichts nach Tertia zu beseitigen?
9. Ist der Religionsunterricht als Lehrgegenstand auf höheren Unterrichtsanstalten beizubehalten und wie weit soll er als legaler Ersatz für den Confirmandenunterricht gelten?
10. Ist das Zusammenfallen des Schuljahres mit dem bürgerlichen Jahre wünschenswerth, und wie ist die Lage namentlich der Sommerferien in Hinblick auf Gerichts- und Universitätsferien zu fixiren?
11. Ist für die Staatsanstalten Ascension innerhalb derselben Provinz nach Maßgabe eines Normalbesoldungsetats und ohne mit der Ascension verbundene Versetzung anzustreben?
12. Wie ist bei städtischen Anstalten das Ascensionsrecht der Lehrer gesetzlich festzustellen?

K. Sachsen. Das künftige Sächsische Unterrichts-Ministerium.

Dresden, 16. Mai. Wie aus den Landtagsmittheilungen zu ersehen ist, hat nun auch die 1. Kammer den vom Cultusminister v. Gerber herrührenden Reorganisationsplan genehmigt und damit in Sachen der Kirche und Schule einen neuen Zustand sanctionirt, der mit dem 1. Oct. in's Leben treten soll. Je gewisser es ist, daß jede Verbesserung des Schulwesens eine Saat bildet, welche schließlich auf jedem Felde (auch auf dem der Industrie und des Handels) goldene Früchte zu tragen pflegt, um so mehr halten wir es für geboten, der genannten Reorganisation einige Worte zu widmen. — In dem bisherigen „Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts" wurden sowohl geistliche Angelegenheiten als Schulsachen von denselben Räthen erledigt; diese Räthe waren theils Juristen, theils Theologen, deren Fleiß und Hingebung Niemand in Abrede stellen wird, die sich auch ganz unleugbare Verdienste um das höhere und niedere Schulwesen Sachsens erworben haben, denen aber eigentliche pädagogische und fachwissenschaftliche Kenntnisse, wie sie die Entwickelung der Schulen gebraucht, schon etwas fern lagen. Eine theilweise Aenderung erfuhren diese Verhältnisse bereits dadurch, daß für die Volksschulen ein ausgezeichneter Pädagoge von Fach, Dr. Bornemann, als Schulrath in das Cultusministerium berufen wurde; immerhin aber blieb den Lehrern Sachsens die unbehagliche Vorstellung einer gewissen Abhängigkeit von einer vorzugsweise kirchlichen Leitung und außerdem wohl auch die Empfindung, daß es schwer sei, sich über eine Reihe pädagogischer oder fachwissenschaftlicher Detailfragen mit ihrer Oberbehörde zu verständigen. Die letzten Reste dieser Uebelstände hat nun Herr v. Gerber mit einem Schlage beseitigt. Vom 1. Oct. d. J. an findet insofern eine vollständige Trennung der Kirchen-

und Schulangelegenheiten statt, als die gesammten Angelegenheiten des evangelischen Kirchenregiments an das „Landesconsistorium" übergehen und sonach das bisherige Cultusministerium vorzugsweise den Character eines Unterrichtsministeriums erhält. Für die einzelnen Zweige des letzteren (Gymnasien, Realschulen, Lehrerseminare und Volksschulen) sollen als vortragende Räthe in der Regel nur solche Männer angestellt werden, welche sich in den betreffenden Fächern als ausgezeichnete Lehrer bewährt haben. Damit gewinnen die Lehrer Sachsens das befriedigende Gefühl, in dem Unterrichtsministerium durch tüchtige, aus ihrem eigenen Berufskreise hervorgegangene Persönlichkeiten vertreten zu sein. Gleichzeitig eröffnet sich den Lehrern, wie schon durch die Einführung der Bezirksschulinspectoren, so auch durch diese Einrichtung die angenehme Aussicht, daß sie im Falle ausgezeichneter Wirksamkeit noch höhere Stellungen als die des practischen Lehramtes erreichen können — Ueber die Besetzung der neugeschaffenen Ministerialrathstellen verlautet bis jetzt nur soviel, daß als Referent für die Realschul-Angelegenheiten der Geh. Hofrath Schlömilch ausersehen ist, welcher bereits sei mehreren Jahren als Commissar für die Reiseprüfungen der Realschulen fungirt hat. Unseren Sächsischen und namentlich unseren hiesigen Lesern brauchen wir den Erwählten nicht zu schildern; er ist bekannt als Professor am Polytechnikum, auch dem größeren Publikum bekannt durch zahlreiche öffentliche Vorträge über philosophische Fragen, die er im durchaus idealistischen Sinne zu behandeln pflegt. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir diese Wahl für etwas mehr als für einen glücklichen Griff halten und ihr, ganz abgesehen von der gewählten Persönlichkeit, eine principielle Bedeutung unterlegen. Die mathematischen und Naturwissenschaften sind in unserer Zeit eine Macht, mit der man rechnen muß, sie bilden die Basis, auf der sich ein Theil unserer gesammten Cultur und Bildung erhebt. Trotzdem scheint noch kein Unterrichtsministerium daran gedacht zu haben, daß ein für das praktische Leben so wichtiger Zweig des menschlichen Wissens billigerweise auch im Ministerium vertreten sein sollte. Unserer Ueberzeugung nach handelt es sich dabei nicht nur um die Pflege des naturwissenschaftlichen Unterrichts, sondern ebensosehr um dessen Schutz gegen die Uebergriffe des Materialismus. Es ist ein weitverbreiteter Irrthum, wenn man meint, das Studium der Naturwissenschaften müsse nothwendig zum Materialismus führen; dieser Fall kann allerdings bei einseitig geleitetem Studium eintreten, daß er aber die Ausnahme und keineswegs die Regel bildet, zeigt die große Anzahl von Naturforschern ersten Ranges (wir nennen nur Liebig, du Bois-Reymond, Kirchhoff 2c.), welche der idealistischen Richtung angehören. Von diesen Gesichtspunkten aus rechnen wir es Herrn von Gerber zum besonderen Verdienste an, daß er, die Forderungen der Zeit richtig erkennend, einen Vertreter der Naturwissenschaften in's Ministerium berufen hat, und wenn dieses Experiment gelingt, woran wir nicht zweifeln, so werden andere Staaten nachfolgen müssen, Sachsen aber wird der Ruhm bleiben, in einer für das Schulwesen bedeutungsvollen Frage eine glückliche Initiative ergriffen zu haben. Auch für alle übrigen nothwendigen Berufungen und Reformen, durch welche erst ein vollständiges und wahrhaftes Unterrichtsministerium geschaffen werden kann, darf man wohl nach diesen Anfängen die besten Hoffnungen hegen. (Dresd. B.- u. Hdbl.)

Ungarn. Das Pädagogische Seminar in Pesth.

N. Eine Einrichtung, wie die in Gera vorgeschlagene, und besonders von Schauenburg und Beck motivirte, ist in Pesth in's Leben getreten und arbeitet schon seit $1\frac{1}{2}$ Jahren. Es besteht an der dortigen Universität, geleitet von einem Schüler Zillers, Prof. Dr. Kleinmann, ein pädagogisches Seminar, dem als Uebungsschule ein Gymnasium zur Seite steht. Die Studirenden, welche in's siebente Semester getreten sind und vorher ihr Fachstudium absolvirt haben, resp. auch vier Semester einem Fachseminar angehört haben, bleiben ein Jahr im pädagogischen Seminar, wofür sie dann ohne Probejahr und ohne, wie sonst üblich, einem dreijährigen Provisorium unterworfen zu sein, an den Gymnasien des Landes fest angestellt werden.

Fachseminare sind errichtet für alte Sprachen und alte Geschichte, moderne Sprachen und neuere Geschichte, Mathematik und Physik, Geographie und Naturwissenschaften. 40 Seminaristen erhalten je ein Stipendium von 400 Fl.

Die Vereinigung der Geographie mit den Naturwissenschaften und die Trennung dieser Wissenschaft von der Geschichte ist eine nicht zu verwerfende Neuerung. Es giebt auch in Deutschland Schulen, an denen man bewußt dem Lehrer der Naturwissenschaften den geographischen Unterricht zugetheilt hat.

Wir sehen mit Vergnügen, daß Ungarn eine von der Mehrzahl der deutschen Schulmänner lebhaft gewünschte Einrichtung, die besser als unser Probejahr dem jungen Lehrer die nöthige Anleitung zur Methodik und Technik des Unterrichts giebt, ohne langes Zögern eingeführt hat. Freilich soll dort auch eine Reform des Unterrichts an den Gymnasien, ebenso wie bei uns eine Gymnasialreform, recht nothwendig sein, und die aus dem ersten Jahrescursus entlassenen Seminaristen haben viel zu thun gefunden, und schon bewiesen, wie günstig das Institut zu wirken im Stande ist.

E. Miscellen.

Die neuesten Schulprogramme.

Berlin, 1. Fr.-Werd.-Gewerbeschule. Dir. Gallenkamp. 1874. Deposition of Richard II. Von Oberlehrer Dr. Carl Ziepel.

— 2. Luisenst. Gewerbeschule. Dir. Kern. 1874. Beiträge zur Molluskenfauna der Sudeten. Von Oberl. Dr. Otto Reinhardt.

Dramburg, Gymn. 1874. Dir. Queck. Kritik der Quellen zur Geschichte der Gracchischen Unruhen. Von Dr. Rob. Schmidt.

Greifswald, G. und R. I. O. 1874. Dir. Kruse. Ueber den deutschen Unterricht in den unteren Gymnasialklassen, insbesondere den grammatischen. Von Otto Vogel.

Stettin, Stadtg. Dir. Kern. 1874. Ueber Xenophanes von Kolophon. Von Dir. Fr. Kern.

Belgard, 1874. Progymn. Rector Bobrik. Bericht über die Einweihung des neuen Progymnasialgebäudes nebst den dabei gehaltenen Reden.

Gartz a. O., Progymn. 1874. Rector Bitz. Drei Schulreden vaterländischen Inhalts. Von Rector Dr. Wilhelm Bitz.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

---

vol. 19

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 7 u. 8.

Ausgegeben am 18. August 1874.

Stettin 1874.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

II. Sprechsaal.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 7 u. 8.

I. Abhandlungen.

Unser höheres Schulwesen gegenüber dem nationalen Interesse.

Sechs Artikel, der diesjährigen deutschen Realschulmänner-Versammlung gewidmet von J. Ostendorf, Director der Realschule zu Düsseldorf.

Der diesjährigen Realschulmänner-Versammlung wird der Ausschuß vorschlagen, auf die Tagesordnung für die allgemeinen Sitzungen als einzigen Gegenstand die Organisation des höheren Schulwesens zu setzen. Hierüber sollen aber keine Vorträge gehalten, sondern nur Thesen aufgestellt und discutirt werden. Es empfiehlt sich daher wohl, daß diejenigen, welche Thesen aufzustellen beabsichtigen, dieselben vorher in pädagogischen Zeitschriften begründen. Solchem Zwecke sollen auch die nachfolgenden Artikel dienen. Sie sind die weitere Ausführung einer jüngst gehaltenen Schulrede.

I.

Der Verfasser einer vor etwa zwei Jahren erschienenen geistvollen Schrift über nationale Erziehung*) bezeichnet als den charakteristischen Grundzug des deutschen Wesens, auf dem viele der besten Eigenschaften unseres Volkes beruhen, aus dem andererseits aber auch viel Unheil uns erwachsen ist und noch fortwährend große Gefahren für unsre Zukunft hervorgehen können, das Zurücktreten des Subjectiven gegen das Objective. Und gewiß mit Recht; denn in der That erklärt sich aus dieser Eigenthümlichkeit, man möchte sagen, der ganze Verlauf der deutschen Geschichte. Sogleich in den ersten Jahrhunderten, in welchen die Deutschen mit der römischen Cultur in enge Berührung kamen, sehen wir zahlreiche hervorragende Männer unserer Nation sich dieser Cultur mit vollständiger Aufopferung des eigenen Wesens hingeben; und als nun deutsche Stämme sich auf dem Gebiete des zertrümmerten Römerreiches niederlassen, verwandelt sich fast überall ihre anfängliche Feindschaft gegen die römische Bildung bald in eine scheue Bewunderung derselben. Diese Bewunderung aber geht nicht selten so weit, daß sie die Deutschen verleitet, Maßregeln zu unterlassen, die zur Sicherung ihrer eigenen Herrschaft noth-

*) Ueber nationale Erziehung. Leipzig, B. G. Teubner, 1872.

wendig gewesen wären. Das ostrogothische Reich in Italien ist zum Theil an der Scheu vor Zerstörung römischer Cultur zu Grunde gegangen.

Als später, in der Mitte des Mittelalters, kirchliche Ideen die weltbeherrschenden werden, sind es wiederum gerade Deutsche, welche, unbekümmert um die Interessen ihres Vaterlandes, sich jenen Ideen mit voller Begeisterung hingeben und in den Dienst der Gewalt treten, in der dieselben ihren Mittelpunkt finden, während gleichzeitig unsere Könige, mit Zustimmung und Unterstützung eines großen Theiles der Nation, ein weltumfassendes römisch-deutsches Kaiserthum zu begründen suchen, in dem die deutsche Nationalität nur Einbußen erleiden konnte; und der Kampf dieser widerstrebenden Ideen, welcher die Deutschen in zwei feindliche Heerlager trennt, zerrüttet unser Vaterland, zerstört seine Macht und seinen Glanz, und untergräbt jene Einheit Deutschlands, wozu bereits ein guter Grund gelegt war.

Als gegen Ende des Mittelalters die Studien des Alterthumes zu neuem Leben erwachten, waren es wiederum Deutsche, welche sich in dieselben mit Aufopferung ihres ganzen Wesens und so weit versenkten, daß sie bedauerten, als Deutsche geboren zu sein. Und ebenso haben die Ideen der Reformation und die Bestrebungen der Gegen-Reformation wohl kaum unter einem Volke so viel entschiedene und auch leidenschaftliche Vertreter gezählt, als unter den Deutschen. Daher wurde Deutschland auch der Kampfplatz der beiden kirchlichen Systeme, und als solcher in einem Maße zu Grunde gerichtet, daß man zu Ende des unseligen dreißigjährigen Krieges an einem Wiederaufkommen des deutschen Volkes wohl verzweifeln mochte.

Ich will hier nicht auseinandersetzen, wie die welterschütternden Ideen der französischen Umwälzung von 1789 unter den Deutschen vielleicht mehr uneigennützige Anhänger gefunden haben, als unter den Franzosen selbst, will auch nicht erörtern, in wie weit diese uneigennützige Schwärmerei zu der Erniedrigung unseres Vaterlandes unter Frankreichs Herrschaft beigetragen hat. Ich übergehe ferner die unklare Begeisterung für französischen Schein-Liberalismus, welche im laufenden Jahrhundert lange Zeit die besten Köpfe unseres Volkes gefangen hielt, und die noch unklarere Schwärmerei für Polen und Magyaren, die ebenfalls lange genug in Deutschland grassirte. Genug, jene rücksichtslose Hingabe an Ideen und Hirngespinnste, jenes Zurücktreten des Subjectiven gegen das Objective erscheint als ein hervor-

stechender Charakterzug unseres Volkes, der viele Jahrhunderte hindurch in unserer Geschichte eine bedeutende und unheilvolle Rolle gespielt hat und noch heutigen Tages uns mit großen Gefahren, ja selbst mit dem Verluste der Einheit und Macht bedroht, die wir unter blutigen Kämpfen endlich errungen haben. Oder ist es nicht eine eigenthümliche und sehr bedenkliche Erscheinung, daß die Führer der französischen Social-Demokraten in den deutschen Arbeitern Verbündete sehen, welche nicht bloß zur Begründung der Herrschaft des Socialismus, sondern zugleich auch dazu helfen sollen, Frankreich Revanche zu verschaffen, die deutschen Arbeiterführer dagegen, in blinder Hingabe an ihre Parteiansichten, ihres deutschen Ursprunges und der ihnen hierdurch auferlegten Pflichten oft ganz und gar uneingedenk sind, und daß dieser selbe Gegensatz sich bei anderen großen Parteien wiederholt? Und wäre eine Parteistellung, wie sie gegenwärtig, unmittelbar nach unseren glänzenden Siegen, in Deutschland sich herausgebildet hat, bei irgend einem romanischen oder slavischen, überhaupt bei irgend einem anderen als dem deutschen Volke wohl auch nur eine Möglichkeit?

Aber derselbe Charakterzug unseres Volkes, welcher die größten Gefahren für unsere Zukunft in sich schließt, hat uns auch wieder aus jener tiefen Erniedrigung, worin wir durch den dreißigjährigen Krieg verfallen waren, allmählich hervorgezogen, aus Napoleonischer Unterdrückung gerettet und später, in seiner weiteren Entfaltung, hoch über Frankreich erhoben. Es ist die Hingabe an den Beruf, der treue Fleiß, was aus den Trümmern von 1648 wieder blühende Städte, geordnete Staaten entstehen ließ; die unbedingte Hingabe an den Beruf bei Hoch und Niedrig schuf den preußischen Staat, den Kern des deutschen Reiches; die selbstlose Hingabe an das gemeinsame große Werk der Regeneration, welche in dem niedergeworfenen Preußen nach dem Tilsiter Frieden so schön hervortrat, setzte dasselbe in den Stand, den Kampf gegen den mächtigen Korsen wieder aufzunehmen; die Hingabe an den Beruf in allen Schichten des Volkes war es auch, welche den leitenden Männern unseres Staates es ermöglichte, für den vorausgesehenen Krieg mit dem dritten Napoleon alles bis ins Einzelste vorzubereiten; die Gewohnheit ernster Pflichterfüllung hat vor allem Anderen die deutschen Offiziere und Krieger den Franzosen so weit überlegen gemacht.

Doch nicht bloß im Verlaufe des großen politischen Lebens ist

jenes Zurücktreten des Subjectiven gegen das Objective als ein Grundzug des Charakters unserer Nation hervorgetreten und die Ursache ihrer schwersten Schicksale und schönsten Erfolge geworden; auch auf anderen Lebensgebieten verdanken wir demselben Charakterzuge Ruhm wie Schande. Die Triumphe deutscher Wissenschaft, die wichtigen Erfindungen, welche den deutschen Namen mit jedem bedeutenden Fortschritte der Menschheit in den letzten Jahrhunderten verknüpfen, entstammen zum großen Theile der selbstlosen Hingabe bescheidener Gelehrten an ihre Studien; aber einer gleichen Wurzel ist auch jene Unklarheit und Unsicherheit des Urtheiles über den eigenen Werth, jene Abhängigkeit der Gesinnung, jener Mangel an geschlossener Haltung, jene Unselbständigkeit des Handelns entsprossen, welche die Deutschen nur zu oft in den Ruf gebracht hat, eine Nation von Bedienten zu sein, und welche noch heutigen Tages deutsche Bürger, die unter halbbarbarischen Nationen leben, nicht selten eine Ehre darin setzen läßt, in deren Nationalität aufzugehn. Kein Volk besitzt in höherem Maße als das deutsche die schöne Unbefangenheit, welche dazu befähigt, Vorzüge fremder Völker zu erkennen und anzuerkennen, und alles Gute, das nachbarliche und ferne Nationen geschaffen haben, mit dem eigenen Geiste zu durchdringen und durch selbstthätiges Wirken sich zu eigen zu machen; aber keines ist auch so sehr wie das deutsche geneigt, den Werth des Fremden zu überschätzen und das Eigene für das Fremde zu vertauschen. Kein Volk zählt vielleicht mehr Männer, welche nach festen Grundsätzen und mit Einsetzung ihrer ganzen Kraft für ein ideales Ziel wirken, ohne dabei ehrgeizig nach öffentlicher Geltung zu streben; aber in keinem ist vielleicht auch das Geschlecht der Schwächlinge zahlreicher vertreten, denen jede Individualität und Selbständigkeit ein Greuel ist.

Hieraus ergiebt sich, wie eine nationale Erziehung durch die Schule in Deutschland zu gestalten ist. Wenn dieselbe, wie der Verfasser des Buches über nationale Erziehung darlegt, aus dem ureigensten Geiste der Nation erzeugt sein, das wesentliche Gepräge dieses Geistes an sich tragen und seine Fortpflanzung, Ausbildung und Erhöhung mit bewußter Methode bezwecken muß: so kann sie den Grundzug des deutschen Wesens, den ich bisher nachgewiesen habe, jedenfalls nicht unberücksichtigt lassen, muß sich vielmehr geradezu auf ihn begründen.

Es fragt sich, ob die bestehende Organisation des Schul-

wesens solcher Anforderung entspricht. Daß sie in ihren Einrichtungen den Grundzug des deutschen Charakters nicht verleugnet, läßt sich von vorn herein erwarten. Sie zeigt ihn sogar in einem nur allzu hohen Grade und allzu bedenklichen Maße. Von den Zeiten eines Sturm und Trotzendorf her, deren eifrigstes Streben dahin ging, ihre deutschen Schüler, soweit es möglich war, in Römer zu verwandeln, ist in unsern Gymnasien ein Geist herrschend geblieben, der im Lateinischen und Griechischen nicht bloß Mittel zur Ausbildung sieht, sondern die Erlernung dieser Sprachen zum höchsten Zwecke der Ausbildung macht. In einem Lebensalter, wo das Lateinische nur mehr oder weniger mechanisch betrieben werden kann, und eine rationelle Begründung der Formenlehre jener Sprache ebenso wie selbstthätige Auffindung der syntaktischen Regeln bei der Lectüre eine Unmöglichkeit ist, nimmt das Lateinische den besten Theil der Zeit und Kraft der Schüler in Anspruch, und versetzt das Gymnasium in die Unmöglichkeit, diejenigen Bildungs-Elemente in sich aufzunehmen oder gehörig auszubeuten, welche vorzugsweise geeignet sind, in jenem Alter die Entwickelung des Geistes und Bildung des Charakters zu befördern und zu einer Erziehung im nationalen Sinne mitzuwirken. Die Hauptthätigkeit des Gymnasial-Sextaners und -Quintaners besteht darin, die Formen, Wörter und Regeln einer todten Sprache in sein Gedächtniß aufzunehmen und an zahllosen Beispielen einzuüben, deren Inhalt für ihn meistens bedeutungslos ist. Das Französische, welches in Quinta zum Lateinischen hinzutritt, bildet hiergegen durchaus kein Gegengewicht; man pflegt es ähnlich wie das Lateinische zu betreiben; und so dient es nur dazu, den Formalismus des Gymnasiums zu erhöhen und den Raum für die realen Bildungs-Elemente noch mehr einzuengen, während zugleich die rasche Aufeinanderfolge des Eintritts zweier fremden Sprachen die Köpfe der Schüler um so mehr verwirrt, als das Französische dem Lateinischen entstammt und daher im Einzelnen fortwährend an dasselbe erinnert, aber als moderne Sprache doch in seiner ganzen Anlage vom Lateinischen wesentlich verschieden ist. Daß bei solcher Einrichtung die Persönlichkeit des Schülers sich nicht entwickeln kann, und die Selbständigkeit seines Urtheiles keine rechten Fortschritte macht, daß sein Geist vielmehr wie absichtlich unter eine fremde Autorität gebeugt wird, deren Gesetze ihm als ziemlich willkürlich erscheinen, darf ich hier nicht erst auseinandersetzen. Diesen Fehler macht auch der spätere Verlauf des

Gymnasial-Studiums nicht wieder gut; im Gegentheil, er verstärkt denselben noch. Nachdem eben erst das Französische begonnen ist, tritt als dritte fremde Sprache das Griechische hinzu; und so füllt denn in Quarta ein fremdsprachlicher Unterricht, der ganz vorwiegend nur formale Bildung erstrebt, drei Fünftel sämmtlicher Unterrichtsstunden aus. Und selbst das Ziel formaler Bildung wird zunächst kaum erreicht. Nach der gebräuchlichen Methode werden die grammatischen Regeln der fremden Sprachen meistens den Schülern dogmatisch mitgetheilt und nachträglich eingeübt: die vorherige Entwickelung aus einzelnen für die bestimmte Regel zusammengestellten Beispielen ist nichts als der „Schein einer Analysis." Wenn ferner in den höheren Klassen auch die Lectüre dem Schüler immerhin einen reicheren Inhalt zuführt, so nimmt anderseits doch das Lateinschreiben, welches im weiteren Fortschritte mehr und mehr nur den Zweck verfolgen sollte, das Verständniß der lateinischen Lectüre zu sichern, statt dessen zuletzt eine Form an, wodurch es jeder individuellen Entwickelung in hohem Grade gefährlich werden muß. Der Gymnasiast auf der obersten Stufe seiner Schule soll Aufsätze in einer Sprache schreiben, die, weil sie todt ist, keine individuelle Gestaltung des Ausdruckes zuläßt; man stellt ihm die Aufgabe, zu denken, wie eine gegebene Phraseologie es zuläßt, und zwingt ihn, dahin zu streben, daß er eingelernte Redensarten nach Möglichkeit anbringe; man verleitet ihn, es als gleichgültig zu betrachten, ob der Inhalt seiner Aufsätze reich und tief durchdacht oder ärmlich und oberflächlich, ob er durch eigene Denkarbeit gewonnen oder erborgt ist. Besonders energische Naturen zwar werden dieser Einwirkung widerstehen; sie werden, unbekümmert um die klassischen Phrasen, auf welche man sie hingewiesen hat, ihre eigenen Gedanken in lateinischer Sprache auszudrücken suchen. Die Folge ist natürlich ein Latein, das sehr wenig an die Ciceronianischen Zeiten erinnert; die Schüler ernten Tadel von einem Streben, wofür sie Aufmunterung verdienten; dem Lehrer kann es begegnen, daß ein Revisor die barbarische Ausdrucksweise solcher Zöglinge rügt.

Indem nun zu diesem allen sich noch die Forderung eines griechischen Scriptums gesellt, muß der Unterricht, welcher den Gymnasiasten vorzugsweise beschäftigt und dem ganzen Gymnasium seine Signatur aufdrückt, der altklassische, nothwendigerweise auch in den oberen Klassen einen mehr oder weniger formalen Charakter annehmen. Nicht der Inhalt der alten Schriftsteller ist es, auf welchen die Aufmerksam-

keit vorzugsweise sich richtet, sondern die Satzformen, die es nachzuahmen gilt, die Ausdrücke und Redensarten, die man in den schriftlichen Arbeiten verwenden kann; und so wird denn ein Unterricht, der, wenn er hauptsächlich das Ziel verfolgte, die Schüler in die Anschauungen des Alterthumes einzuführen und mit den großen Persönlichkeiten desselben vertraut zu machen, sehr wesentlich dazu beitragen könnte, die Schwächen des deutschen National-Charakters zu bekämpfen, gerade im Gegentheil ganz dazu geeignet, diese Schwächen zu erhalten und zu fördern.

Ich übergehe hier ganz, welchen Einfluß namentlich die Cultivirung des lateinischen Aufsatzes auf die Auswahl der altklassischen Lectüre hat. Es ist ja nur zu bekannt, daß ihm zu Liebe auf der obersten Stufe des Gymnasiums die lateinischen Historiker vor der Advocaten-Beredsamkeit und Popular-Philosophie Ciceros zurücktreten, und daß ein Schriftsteller wie Tacitus, der für jeden tüchtigen Jüngling ein großes Interesse hat und auf die Charakter-Bildung einen bedeutenden Einfluß ausüben könnte, sich mit einem bescheidenen Plätzchen begnügen muß. Auch das Uebergewicht, welches der lateinische Unterricht noch in Secunda und Prima über den griechischen hat, ist nur aus dem Werthe zu erklären, den man der formalen Seite des altklassischen Unterrichtes beilegt; und aus eben dieser Werthschätzung ergeben sich auch andere Uebelstände, auf die ich im Laufe meiner Erörterungen noch zurückkommen muß.

Das Gymnasium in seiner gegenwärtigen Gestalt ist also nicht diejenige höhere Schule, welche unserem nationalen Interesse entspricht. Ist die Realschule dies in höherem Grade? Darf namentlich die Realschule 1. O. sich schmeicheln, das zu sein, als was man sie bezeichnet hat: das nationale Gymnasium der Zukunft? Jede menschliche Einrichtung trägt unvertilgbar den Stempel ihres Ursprunges an sich. Sowie das Gymnasium auch in seiner heutigen Form es nicht verleugnen kann, daß es aus einem Gegensatze gegen eine wenn auch immerhin mangelhafte Gestaltung des nationalen Lebens hervorgegangen ist, so zeigt der ganze Bau der Realschule auch noch heutzutage, daß ihr ursprünglicher Zweck war, ihren Zöglingen allerlei nützliche Kenntnisse beizubringen. Die gewaltige politische Erschütterung zu Ende des vorigen und zu Anfang des laufenden Jahrhunderts und der Aufschwung des deutschen Geistes unter dem Drucke der Napoleonischen Herrschaft haben die Realschule geläutert und gehoben; die

Nothwendigkeit, ein tüchtigeres Bürgerthum zu erziehen, hat ihr eine höhere Bedeutung gegeben. Man hat Auswüchse ihres Lehrplanes beschnitten und ideale Bildungs=Elemente in sie hineingetragen. Aber indem man so die bessernde Hand anlegte, verfiel man wieder in einen anderen Fehler: man vereinigte in der Realschule sehr verschiedenartige Unterrichtsfächer, die sich kaum in einen organischen Zusammenhang bringen ließen. Darauf kam das Streben nach Berechtigungen, das in der Gestaltung unserer politischen und socialen Zustände mit Nothwendigkeit begründet war; dieses Streben führte zu einer engeren Anlehnung ans Gymnasium; unsere Schulbehörden und Staatsbehörden, die in Folge des Bildungsganges, welchen ihre Mitglieder selbst durchgemacht hatten, nur in dem Gymnasium eine wirkliche höhere Schule sahen, begünstigten jene Anlehnung; und so entstand die heutige Realschule erster Ordnung, die bei der Massenhaftigkeit des Stoffes, womit sie ihre Schüler überladet, und der Zersplitterung des Strebens und der Thätigkeit, welche sie bei denselben herbeiführt, zu allem Anderen eher geeignet ist, als zu einer nationalen Ausbildung des Charakters ihrer Zöglinge. Man hat den Lehrplan von 1859 dem Lehrplane von 1832 entgegenstellen, in letzterem eine höchst weise Einrichtung, in ersterem einen argen Mißgriff der Regierung finden wollen; die Wahrheit ist, daß die Realschule von 1832 sich in der Realschule von 1859 im allgemeinen nur weiter entwickelt hat; eine wahrhaft nationale Lehranstalt wurde weder 1832 noch 1859 geschaffen, schon aus dem einfachen Grunde, weil sie in Zeiten der Reaction gegen den nationalen Fortschritt nicht geschaffen werden konnte. Daher trifft die Realschule auch nicht etwa bloß der Tadel beschränkter Philologen, sondern auch der von eifrigen und verständigen Freunden einer Reform des höheren Schulwesens. Der Verfasser des Buches über nationale Erziehung übt gegen sie eine herbe Kritik aus, die theilweise allerdings eine starke Voreingenommenheit nicht verleugnet; der Schulmann, welcher jüngst die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule behandelt hat*), läßt über sie die Laune seines Spottes sich ergießen, und es möchte der Realschule schwer werden, sich vollständig dagegen zu schützen.

Wenn die Folgen dieser Eigenthümlichkeit unserer höheren Lehranstalten nun schon in Manchem hervortreten, was wir innerhalb der

*) Die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule. Berlin, J. Springer, 1872 und 1873.

leitenden Klassen unseres Volkes beobachten können, so wirkt sie doch namentlich auf den Mittelstand höchst verderblich ein. Sie ist es hauptsächlich, die in demselben unsere nationale Schwäche, den Mangel an Sammlung, Klarheit und Energie des Bewußtseins, immer von neuem fortpflanzt. Jene Knaben, die von den unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und Realschulen abgehn, nehmen ins Leben eine in ihren Anfängen stecken gebliebene formale Bildung und Bruchstücke von allerlei Wissen mit, sind aber auf keinem Wissensgebiete durch selbstthätige Arbeit zu Klarheit und Sicherheit gelangt; und was die Frucht jedes Schulunterrichtes sein sollte, die Befähigung, im Leben sich deutliche Begriffe zu bilden und auf Grund derselben richtig zu urtheilen, ist aus dem Unterrichte, welchen sie genossen haben, nicht hervorgegangen. Darum bleiben sie, wie im Denken, so im Wollen nur zu oft für immer unselbständig, und zeigen sich nicht selten ebenso unfähig, die Phrase von der Wirklichkeit zu unterscheiden, als auch den Weg, den sie als den richtigen erkannt haben, unbeirrt durch Zureden zu verfolgen.

II.

Wie tief und allgemein die Uebelstände empfunden werden, auf die ich in meinem ersten Artikel hingedeutet habe, zeigen die mannigfachen Reform-Vorschläge, welche seit der Umgestaltung der deutschen Verhältnisse ans Licht getreten sind. Sie alle auch nur zu skizziren, würde viel zu weitläuftig sein; ich beschränke mich darauf, einige der bemerkenswerthesten zu erwähnen. Diejenigen, welche eine Umgestaltung oder Modification des Gymnasiums bezwecken, mögen den Anfang machen.

Der Verfasser des Buches über nationale Erziehung sucht im Gymnasium zwischen den formalen und den realen Bildungs-Elementen ein Gleichgewicht herzustellen. Als Hauptgegenstand des Unterrichtes in Gymnasien sollen die beiden klassischen Sprachen festgehalten werden. Aber wenn zu diesem Zweck in Sexta und Quinta je 10 Stunden wöchentlich für das Lateinische, in Quarta bis Prima je 14 Stunden für Latein und Griechisch angesetzt werden: so stehen dem je 18 Stunden in Sexta und Quinta, je 16 in Quarta bis Tertia gegenüber, welche für den Unterricht im Deutschen, in der Geschichte und Geographie, den Naturwissenschaften und der Mathematik bestimmt sind; die Religion ist, ebenso wie der französische Unterricht, vom Lehr-

plan ausgeschlossen. Die Mathematik und die Naturwissenschaften gehen mit je 4 Stunden durch das ganze Gymnasium durch; die Geographie fängt in Sexta mit 4 Stunden an und schließt in Ober-Tertia mit 2 Stunden ab, während der geschichtliche Unterricht, der nach jenem Buche ein Verständniß unserer gegenwärtigen realen Zustände hervorbringen und deshalb hauptsächlich die neuere Geschichte vorführen, diese aber um die deutsche Geschichte gruppiren soll, von 3 Stunden in Sexta zu 5 Stunden in Prima fortschreitet. Aller Unterricht ferner soll den Zweck verfolgen, die Schüler zur Beobachtung und zum eigenen wirklichen Denken anzuleiten. Daher tritt im altsprachlichen Unterrichte die Lectüre in den Vordergrund; die Grammatik sollen die Schüler, sobald die elementaren Formen eingeübt sind, sich durchaus selber machen; der Verfasser des Buches verwirft nicht allein das Lateinsprechen, sondern auch den lateinischen Aufsatz, diese „Musterkarte von Wendungen aus Cäsar, Sallust, Livius und besonders Cicero, die zu dem gegebenen Thema in einer Art äußerlichen Verhältnisses stehen, sich um dasselbe herumdrehen, oft jedes Inhaltes an wirklichen Vorstellungen entbehren und am weitesten davon entfernt sind, der wirkliche Ausdruck eines eigenen über den Gegenstand gebildeten Gedankens oder auch nur einer selbstgemachten logischen Analyse der vorgelegten Begriffe zu sein.“ Hiermit hängt es zusammen, daß in seinem Plane von Unter-Secunda an die griechische Sprache den Vorrang vor der lateinischen erhalten kann. So, glaubt er, werde ein wahrhaft nationales Gymnasium entstehen. Aber ist da überhaupt noch innere Einheit der Schule vorhanden, wo der geschichtliche Unterricht fast durchgängig in gar keiner Beziehung zu dem Hauptgegenstande des sprachlichen Unterrichtes steht? Und ist ein selbständiger Geschichtsunterricht von solcher Ausdehnung für die geistige Entwickelung und Charakter-Bildung der Schüler heilsam? Wird er die Schüler zur Gewöhnung an eigene Arbeit führen? Entsteht ferner nicht eine Ueberbürdung der Knaben und Jünglinge, wenn die Schule für die obengenannten Unterrichtsgegenstände, zu denen nur in Sexta und Quinta noch Schreiben und Zeichnen, in je 2 Stunden wöchentlich, hinzutreten, in den beiden unteren Klassen je 32, in allen übrigen je 30 Stunden wöchentlich in Anspruch nimmt, ganz ungerechnet die häusliche Arbeit für diese Stunden, die nach dem Plane des Verfassers keinesweges gering sein würde? Wo bleibt da, wenn der Schüler noch privatim eine neuere Sprache lernt, Zeit für gymnastische Uebungen, für Gesang und viel-

leicht auch Musik, oder etwa auch für eine Fortsetzung des Zeichenunterrichtes? Wo die nothwendige Zeit für jugendliche Spiele, und die Möglichkeit, am Familienleben theilzunehmen? Ist endlich eine Methode, wie der Verfasser des mehrerwähnten Buches sie im altsprachlichen Unterrichte durchführen will, in Quarta und Tertia möglich? Und ist durch seinen Plan das schwere Bedenken gehoben, das sich an den lateinischen Unterricht in Sexta und Quinta knüpft, für welchen auch der Verfasser keine andere Methode als die herrschende kennt? Zu solchen und ähnlichen Fragen gibt dieser Plan Anlaß, auf den ich im Laufe meiner Erörterungen noch mehrfach zurückkommen werde.

Herr Dr. Lattmann, Director des Gymnasiums zu Clausthal, geht theilweise von gleichen Anschauungen aus wie das Buch über nationale Erziehung, ist allerdings im ganzen weit weniger radical als letzteres, will aber doch nach einer Richtung hin stärker umgestalten. Er sagt in einer jüngst erschienenen Broschüre: *) „Will das Gymnasium seinen Bestand wirklich sichern, so muß es bald ernstliche Schritte thun, sich in der öffentlichen Meinung wieder als die für einen erheblich großen Kreis von Schülern angemessenste und beste Bildungsanstalt hinzustellen. Natürlich kann das nicht anders geschehen, als durch eine merklich eingreifende innerliche Reform.“ Herr Director Lattmann will daher die ungebührliche Ausdehnung des Unterrichtes in den alten Sprachen nach unten hin beschränken: er verschiebt den Anfang des lateinischen Unterrichtes von Sexta nach Quinta, und den des griechischen von Quarta nach Tertia. Hierdurch soll zugleich Raum für eine ausgedehntere Pflege der sogenannten realen Bildung gewonnen werden; und wir finden denn auch in seinem Lections-Plane für die drei unteren Klassen je zwei Stunden für Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft angesetzt, während zugleich der Rechenunterricht im Verhältniß zum geltenden Normal-Plane nicht unwesentlich verstärkt ist. Derselbe Reformer erklärt sich ferner mit großer Schärfe gegen die dominirende Stellung, welche man dem lateinischen Aufsatz und dem griechischen Scriptum gegeben hat; der Unterricht in den alten Sprachen soll nach ihm vorzugsweise das Verständniß der Muttersprache und den gewandten Gebrauch derselben fördern. Aber den Formalismus, der,

---

*) Lattmann, Reform der Gymnasien. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1873. Eine Broschüre, die wegen mancher treffenden Bemerkungen und zweckmäßigen Vorschläge recht viel gelesen zu werden verdient.

wie er sich ausdrückt, „der realistischen Richtung unserer Zeit mehr als früheren Zeiten widerstrebt," aus dem Gymnasium wirklich zu verbannen und jene Einseitigkeit des Gymnasial = Unterrichtes zu heben, welche dem Begriff einer wahrhaft humanen Bildung ebenso wie dem einer nationalen widerstreitet, ist ihm doch keineswegs gelungen. Auf der Quinta, wo das Lateinische, wie mir scheint, noch fast ebenso wenig wie auf Sexta in wahrhaft geistbildender Weise betrieben werden kann, soll es unbedingt begonnen werden und den Schüler sofort in einem Drittel sämmtlicher Unterrichtstunden beschäftigen. Ein Jahr später nimmt dann der französische, und wieder ein Jahr später der griechische Unterricht seinen Anfang, obgleich Lattmann selbst das Urtheil fällt, daß „es eine übermäßige Anspannung des Knaben ist, ihn schon vom neunten Jahre an, in drei auf einander folgenden Jahren, drei fremde Sprachen, Latein, Französisch, Griechisch, erlernen zu lassen." Das eine Jahr, um welches nach seinem Plane die Schüler älter werden, ehe sie ans Latein kommen, verwandelt, scheint es, jene „übermäßige Anspannung" in eine weise Einrichtung. Sodann bringt die starke Betonung der fremden Sprachen es mit sich, daß in Quarta für den schwierigen Anfang in der Geometrie Eine Stunde wöchentlich angesetzt ist, während in Tertia der mathematische Unterricht, um die Geometrie weiter zu führen, die wissenschaftliche Arithmetik zu beginnen und die Fertigkeit im praktischen Rechnen nicht ganz untergehen zu lassen, drei Stunden wöchentlich in Anspruch nehmen darf. Für Naturwissenschaften, deren bildender Werth großentheils gerade in dem allmählichen Aufbau des Systems durch eigene Thätigkeit der Schüler besteht, und in welchen daher ein vollständiges Ausfallen des Unterrichtes den ganzen Erfolg desselben gefährdet, bleibt in Tertia auch nicht eine Stunde übrig. Lattmann tröstet uns hierüber mit der Bemerkung, daß „die erhebliche Ausdehnung des geographischen Unterrichtes den Naturwissenschaften sachlich zu gute komme." Diese erhebliche Ausdehnung besteht darin, daß für Geographie gerade die unbedingt erforderliche Zeit von zwei Stunden wöchentlich bis Ober-Tertia angesetzt ist. Daß diese Zeit in den mittleren Klassen den Naturwissenschaften besonders zu gute komme, wird niemand glauben, der weiß, wieviel Fleiß gerade in jenen Klassen auf die politische Geographie zu verwenden ist. Andere nicht unerhebliche Fehler, welche der Lattmann'sche Lections-Plan mit dem Normal-Plane theilt, werde ich noch im Laufe der Erörterung zu erwähnen haben.

Radicaler als Director Lattmann und der Verfasser des Buches über nationale Erziehung verfährt der Oberlehrer Fahle in Posen.*) Die heutige Realschule verwirft er, in Uebereinstimmung mit den beiden genannten Männern. Sie ist, wie er glaubt, nur aus dem Uebermaß antiker Bildungs-Momente auf den Gymnasien hervorgegangen und muß in dem erweiterten Gymnasium aufgehn; die Scheidewand zwischen Gelehrtenstand und Bürgerthum muß fallen; alle Staatsbürger müssen sich der Freiheit der Bildung bewußt werden; Verwaltete und Verwaltende dürfen nicht durch eine Brücke getrennt werden, deren Ueberschreitung „hier durch lückenhafte und aphoristische Bildung, dort durch Unkenntniß mit den Bedürfnissen des gewöhnlichen Lebens oder mit den praktischen Eingebungen des gewöhnlichen Menschenverstandes unmöglich gemacht wird.“ Es ist nach Fahle's Ansicht verderblich für die Jugend, wenn sie zwischen der Realschule und dem jetzigen Gymnasium die Wahl hat. „Wenn der idealistisch geartete Mensch auf eine Realschule, der realistisch gesinnte dagegen auf ein Gymnasium geschickt wird, so kommt das Facit von unbrauchbaren Schülern, aus denen niemals etwas werden könne, heraus. Wenn aber beide auf derselben Anstalt sind, die beide Richtungen vermittelt, so erhalten sie nicht nur, wenigstens theilweise, die rechte und gemäße Nahrung, sondern auch eine Abschwächung des dem Einzelnen etwa verliehenen Uebermaßes hier der realistischen, dort der idealistischen Stimmung; und das Product einer solchen Erziehung kann allein dem wahren Leben genügen.“ Solche „Ideal-Realisten“ nun zu bilden, ist allein das Gymnasium im Stande, aber keineswegs jenes Gymnasium von 1856, das Lattmann s. Z. als rettende That begrüßte. Als die Reaction dieses construirte, „wurde der Wissenschaft die todte Gelehrsamkeit substituirt, und der lebendige Fluß der modernen Gedanken und der mit ihnen gegebenen Erweiterungen auf allen Gebieten geistiger Forschung so sehr ignorirt, daß ein crasser Materialismus sich als nothwendige Folge einstellen mußte, während man vorgab, die materielle Richtung der Zeit verbannen zu wollen.“ Es gilt also, das Gymnasium zu reorganisiren. Formale Bildung erfordert gleichmäßige Ausbildung aller Geisteskräfte, kann also nicht durch die sprachlichen und geschichtlichen Unterrichtsgegenstände allein gewonnen werden; denn diese nehmen gerade durch ihre Ele-

---

*) In den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 1874, Heft 1 und 2.

mente und Grundlegungen das Gedächtniß übermäßig in Anspruch. Formale Bildung soll aber auch nur die Vorläuferin der allgemeinen Bildung sein, welche nur „derjenige besitzt, der sich den heutigen Cultur-Zustand aus dem vollen Schatze seines Kopfes und Herzens construiren kann, und bei dem Antikes und Modernes sich so gegenseitig durchdrungen hat, daß er sich in jedem Augenblicke das volle Verständniß der auf der Vergangenheit ruhenden Gegenwart erschließen kann. Darum Aufnahme moderner Bildungs-Elemente in vollständig genügendem Maße; Fortfall des lateinischen Aufsatzes, der lateinischen Sprechübungen und Interpretationen, sowie des griechischen Scriptums in der Prima; endlich Verkürzung des Gymnasial-Cursus um die beiden untersten Klassen. Die Methode des Gymnasiums, meint Fahle, darf niemals rein mechanisch verfahren; Schülerjahrgänge, welche dies noch verlangen, gehören nicht in das Gymnasium hinein. Solche Jahrgänge verlieren auf dem Gymnasium eine kostbare Zeit, um etwas zu lernen, das später viel schneller und sicherer gelernt werden könnte; sie werden in die Unmöglichkeit versetzt, Sicherheit in den Elementarfächern zu erlangen; sie werden endlich an ihrer geistigen Entwickelung geschädigt: „elfjährige Knaben aus einer nicht zu schlechten Elementarschule sind durchgehends geweckter als Gymnasiasten in gleichem Alter, und machen vor diesen, was Urtheilsfähigkeit und rasche Entscheidung anlangt, einen bedeutend besseren Eindruck.“ Deshalb construirt Fahle ein Gymnasium mit siebenjährigem Cursus, welches die Zeit vom vollendeten elften bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahr umfaßt. Das Lateinische beginnt auf der untersten Klasse mit 8, das Griechische auf der drittunteren mit 5, das Französische auf der viertunteren mit 2 Stunden wöchentlich. Letzteres geht darauf mit 2, das Griechische mit 5 Stunden durch die Schule durch; für das Lateinische werden in der zweitunteren Klasse noch 8, in der drittunteren 7, in den höheren Klassen 6 Stunden bestimmt. Für das Deutsche sind von der untersten bis zur obersten Klasse je 3, für die Religion 2, für Geschichte und Geographie 4, für Naturwissenschaften 2, für Mathematik und Rechnen 4 Stunden angesetzt. Dem Zeichnen werden in den beiden untersten Klassen je 5, in der drittunteren 3, in der viertunteren 2 Stunden zugewiesen. Die Summe der wöchentlichen Stunden beträgt, abgesehen vom Gesang und Turnen, in den beiden untersten Klassen 28, in der drittunteren und viertunteren 30, in den übrigen, ohne das Zeichnen, welches hier facultativ sein soll, 28. Dieser wohldurchdachte Plan hat

gar manches für sich. Aber wird das Französische nicht fast noch mehr als im gegenwärtigen Gymnasium ein gering geschätztes und darum schädliches Nebenfach werden? Genügen fünf Stunden vollständig für den schwierigen Anfang im Griechischen? Genügen sie für die griechische Lectüre in den oberen Klassen? Sind für den Anfang des lateinischen Unterrichtes acht Stunden nothwendig? Und wäre es nicht zweckmäßig, diesen Unterricht durch das Betreiben einer neueren fremden Sprache vorzubereiten? Ferner, um von Einzelheiten, wie der ungeraden Zahl der Zeichenstunden, abzusehen, wird das Fahle'sche Gymnasium allen Mitgliedern der leitenden Klassen, auch denjenigen, deren Thätigkeit vorzugsweise auf Erkenntniß und Benutzung der Naturkräfte beruht, die genügende Vorbildung gewähren? Wird es nicht, indem es nach allen Seiten hin die Anforderungen hoch spannen muß, den Mittelschlag der Schüler zu sehr anstrengen, bei demselben die Kräfte zersplittern? Solche und ähnliche Fragen werden wir uns beantworten müssen, ehe wir ein begründetes Urtheil über den Fahle'schen Plan fällen können.

Jedenfalls haben Fahle wie Lattmann und der Verfasser des Buches über nationale Erziehung den Versuch gemacht, zu zeigen, daß man ein Gymnasium construiren könne, wodurch die Realschule entbehrlich wird. Andere Freunde des Gymnasiums möchten ebenso wie sie letzteren Zweck erreichen, ohne aber an die überkommenen Formen des Gymnasiums zu rühren. Sint, ut sunt, aut non sint, ist ihre Parole — ob deshalb, weil, wie Oberlehrer K. Beck*) behauptet, ihre Geistesrichtung in gewisser Verwandtschaft mit derjenigen steht, von welcher jene Worte ausgingen, oder aus Blindheit gegen den gesammten Fortschritt des modernen Lebens, mag dahingestellt bleiben. Manche von diesen Herren haben wohl eine dunkle Ahnung davon, daß die Bedürfnisse des Lebens in der Jugendbildung berücksichtigt werden müssen, und daß neben dem Antiken das Nationale nicht vernachlässigt werden darf; aber wehe dem, welcher vorschlägt, die Zahl der lateinischen Unterrichtstunden auf ein bescheideneres Maß zurückzuführen oder den lateinischen Unterricht später zu beginnen, oder welcher es wagt, das Heiligthum des lateinischen Aufsatzes anzugreifen!

---

*) In Bezug auf seine Ansichten vgl. u. a. Beck, die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben; Berlin, Verlag von F. Henschel.

Das klassische Element des Gymnasial-Unterrichtes, und namentlich die Pflege des Lateinischen, muß ungeschwächt erhalten werden; und so entzieht denn der eine, um der darniederliegenden Geographie mit einem Stündchen zu Hülfe zu kommen, der ebenfalls stiefmütterlich bedachten Naturwissenschaft noch weitere Zeit, während der andere, um für die Naturwissenschaften etwas zu thun, die Mathematik noch mehr beschränken möchte, als sie durch den Lehrplan von 1856 schon beschränkt ist; und es entsteht jenes Markten und Feilschen um einzelne Stunden, das in Philologen-Versammlungen, wie auch in mehren Artikeln der Schmid'schen Encyclopädie, einen so hochkomischen Eindruck macht. Von den Unterrichtsfächern darf ja natürlich keines ausfallen, weil man doch das Privilegium der allgemeinen Vorbereitung für die Universität und die höheren Kreise des bürgerlichen Lebens behalten möchte; also wird gekünstelt und wieder gekünstelt, um die Quadratur des Zirkels zu finden: ein Gymnasium zu gestalten, das ganz das alte bleibt und doch dem neuen Leben gerecht wird. Auch in der Oktober-Conferenz traten solche Versuche hervor; wir lassen sie auf sich beruhen.

Dagegen muß ich noch zweier Reform-Vorschläge gedenken, die, von sehr verschiedenen Standpunkten ausgehend, doch beide von den bisher erwähnten wesentlich abweichen. Der frühere Rector der Landesschule Pforta, Consistorialrath K. Peter, ein in weiteren Kreisen bekannter Schulmann, ist von den Leistungen der gegenwärtigen Gymnasien auch seinerseits wenig befriedigt, und sucht nach Mitteln, um dieselben zu verbessern.*) Um solche zu finden, glaubt er zunächst den Zweck des Gymnasiums scharf bestimmen zu müssen. Als diesen bezeichnet er, im Gegensatze zu dem Verfasser des Buches über nationale Erziehung, sowie auch zu Lattmann und Fahle, nicht eine in sich abgeschlossene allgemeine Bildung, sondern die Vorbereitung auf die Universität. Wer mehr verlangt als das, wer durch das Gymnasium zu allgemeiner Bildung führen will, der „steckt — darin stimmt der Rector Peter mit R. von Raumer überein — dem Gymnasium lächerlich überspannte Ziele, stumpft den frühreifen Sinn durch unvernünftige Zumuthungen ab, und liefert, nach alle den großen Redensarten, den Universitäten ein Geschlecht, dessen überreifer Gaumen die höhere Bil-

*) K. Peter, ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena, Mauke's Verlag, 1874.

dung von sich weist.“ Auf die Vorbereitung zur Universität ist demnach der gesammte Lehrplan des Gymnasiums zu berechnen. Das Ziel des letzteren ist formale Bildung. Dahin führen in erster Linie einerseits das Lateinische und Griechische, anderseits die Mathematik, die übrigen Unterrichtsgegenstände des bestehenden Gymnasiums haben geringere Bedeutung. Die Mathematik, und theilweise auch die Naturgeschichte, ist eine Schule für das Abstrahiren und Reflectiren. In allen anderen Unterrichtsfächern handelt es sich zuerst um eine feste Aneignung der Elemente, und zwar durch mechanisches Auswendiglernen. Dadurch wird theils das Gedächtniß gestärkt, theils auch der Schüler in den sicheren Besitz „desjenigen Wissens gesetzt, dessen wir zur Aneignung unserer wissenschaftlichen, auf einer langen historischen Entwickelung beruhenden Bildung bedürfen.“ „Ein judiciöses Lernen dagegen, welches die Eindrücke von Vorstellungen durch absichtliche Verknüpfung mit anderen Vorstellungen festzuhalten sucht, dient zwar dazu, das Lernen, freilich nur für einen vorübergehenden Gebrauch, zu erleichtern, kann aber weder dieselbe Leichtigkeit der Anwendung, noch dieselbe feste Dauer gewähren wie das mechanische Lernen.“ Anderseits jedoch kommt „bei naturgemäßer Entwickelung des Knaben eine Zeit, wo an Stelle der hingebenden Receptivität und der halb unbewußten Lernbegier der Drang nach Selbständigkeit und nach Geltendmachung der Individualität um so stärker, mit einer gewissen schwärmerischen Richtung auf das Ideale, hervorzutreten pflegt.“ In dieser Zeit, welche etwa mit der des Aufrückens nach Ober-Secunda zusammenfällt, müssen die Unterrichtsweise und die Unterrichtsgegenstände geändert, es muß mit dem mechanischen Auswendiglernen aufgehört, das bisher Gelernte verknüpft und ein tieferes Verständniß desselben angebahnt, der eigenen Wahl der Schüler mehr eingeräumt werden. K. Peter theilt daher das gegenwärtige Gymnasium in eine Vorschule, welche den sechsjährigen Cursus von Sexta bis Unter-Secunda, und in das eigentliche Gymnasium, welches den dreijährigen Cursus von Ober-Secunda bis Ober-Prima umfaßt. In jener soll das eigentliche Lernen mit mehr Nachdruck und Consequenz getrieben, in diesem der Freiheit und Individualität der Schüler mehr Rechnung getragen werden, als bisher geschehen ist.

Von solchem Standpunkt aus muß der Rector Peter für den lateinischen und griechischen Unterricht seiner Vorschule natürlich die neue, rationelle Methode entschieden verwerfen, und sich dagegen zu

Gunsten der alten Methode, namentlich des Auswendiglernens der üblichen Paradigmen, erklären. Denn wenn er auch Fr. A. Wolf's Ausspruch, daß im Lateinischen anfangs der Verstand gar nicht mitarbeiten dürfe, nicht unbedingt unterschreiben will, so hält er doch dafür, daß in jener Sprache, und ebenso auch im Griechischen, die Ergebnisse der neueren Sprachforschung den Schülern erst dann mitzutheilen seien, wenn sie einerseis im Besitze des erforderlichen elementarischen Wissens sind und anderseits auf der Stufe der Entwickelung stehen, wo „Bedürfniß und Fähigkeit einer tieferen und umfassenderen Einsicht in ihnen erwacht sind.“ Jene Ergebnisse von Sexta oder Quinta an dem Unterrichte zu Grunde zu legen, ist nach seiner Ansicht durchaus unpädagogisch. Denn erstens müssen die noch jungen Knaben dann zunächst eine erhebliche Anzahl von Lautgesetzen lernen, welche für sie lauter Einzelheiten sind; zweitens wird dann, entgegen dem Verfahren in anderen Unterrichtsfächern, die Erläuterung vor dem zu Erläuternden gegeben; drittens wird, während man den Knaben so schnell als möglich zum Uebersetzen führen muß, die Menge des vorher zu Lernenden noch durch bloß gedachte und für den Gebrauch nutzlose Formen vermehrt; viertens scheint dem Rector Peter gerade die Unvollkommenheit der gewöhnlichen Eintheilung der Declination und Conjugation dasjenige, was der Fassungskraft der Knaben angemessen ist, während das, was in Folge der neuen Methode an die Stelle gesetzt wird, viel zu complicirt und deshalb viel zu schwer ist; und fünftens müssen Grammatiken nach der neuen Methode nothwendig des für untere Klassen erforderlichen elementarischen Charakters entbehren. Die gebräuchlichen Paradigmen dagegen bilden, nach Peter's Ansicht, für den Knaben der Vorschule eben deswegen, weil sie auf einer äußerlichen und oberflächlichen, daher leicht faßbaren Eintheilung beruhen, gewissermaßen bequeme Schubfächer, worin er die Menge von einzelnen Spracherscheinungen einordnet, die ihn sonst verwirren würden; sie gewähren ihm, ähnlich wie Rhythmus und Reim bei den Gedichten, eine Erleichterung für das Gedächtniß, ohne welche er die Masse der zu lernenden Einzelheiten kaum zu bewältigen im Stande sein würde; auch prägt sich mit ihnen eine Anzahl der unentbehrlichen grammatischen Kategorien dem Gedächtniß mit einer Festigkeit und Sicherheit ein, die auf anderem Wege wohl nicht zu erreichen sein dürfte.

Wie in der Formenlehre, so ist auch in der Syntax zunächst mechanisch auswendig zu lernen. K. Peter beruft sich auf den be-

rühmten englischen Schulmann und Gelehrten Thomas Arnold, welcher meint: „Je einfacher und dogmatischer die Regeln, desto besser." Daher sollen z. B. die Regeln über den Accus. c. Inf. und die Conjunctionen ut, quod u. s. w. unter dem Gesichtspunkte zusammengefaßt werden, wie nach äußerlichen Kategorien die deutschen Sätze mit „daß" zu übersetzen sind.

Zur Grammatik kommt nun eine Lectüre, die im allgemeinen statarisch zu betreiben ist. Aber auch die lateinischen Versübungen dürfen den Schülern der Vorschule nicht erlassen werden.

In der Geschichte, wo gegenwärtig, wie Peter sich äußert, bei den Abiturienten-Prüfungen fast nur Trivialitäten oder doch zusammenhangslose Einzelheiten gefragt und oft genug entweder gar nicht, oder doch ungenau und unklar gewußt werden, besteht für ihn die Hauptaufgabe des Unterrichtes ebenfalls darin, die zahlreichen Elemente, d. h. die Namen, Jahreszahlen und einzelnen Daten, fest einzuprägen und geläufig zu machen. Das Mittel dazu bieten, wie bei den Sprachen die Paradigmen, so hier die Tabellen, welche „durch die Zeitfolge und durch ihre Perioden und Abschnitte, ebenso wie jene, ihre das Auswendiglernen erleichternden Reihen haben." Und in ähnlicher Weise wird auch bei dem geographischen Unterrichte zu verfahren sein, wo die Elemente nach einem Leitfaden zu lernen und einzuüben sind, während im Religionsunterrichte der Katechismus der betreffenden Confession auswendig gelernt wird.

Am Ziele der Vorschule liegt dann eine Prüfung, welche mit allen möglichen Garantien zu umgeben ist, und die jeder bestehen muß, der in das eigentliche Gymnasium aufgenommen werden will.

In letzterem gibt es nur zwei obligatorische Unterrichtsgegenstände: die alten Sprachen und die Mathematik. Der Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, der Religion und der Physik ist facultativ; das Französische ist vom eigentlichen Gymnasium vielleicht ganz auszuschließen. Letzteres deshalb, weil ein fortgesetzter Unterricht darin nur den Zweck haben könnte, in die französische Litteratur einzuführen, welcher man nach Peter's Meinung „kaum die bildende Wirkung beimessen wird, die sie dazu berechtigen könnte." Ersteres, um „den immer wieder erneuerten Klagen über das Zuviel oder vielmehr das Zuvielerlei der Gymnasial-Arbeit, über die Unlust und Verdrossenheit der Schüler der oberen Klassen und über den Mangel an Trieb und Sinn für die

Wissenschaft bei den Studirenden der Universität gründlich abzuhelfen," und weil in sämmtlichen Unterrichtsgegenständen mit Ausnahme der alten Sprachen und der Mathematik auf der Universität nachgeholt werden kann. Dazu kommt für die Religion das Bedenken, daß beim Unterrichte darin der persönliche theologische Standpunkt des Religions-Lehrers hervortreten wird, die Schüler ihn daher leicht mit der herrschenden Partei-Eingenommenheit betrachten, in Folge dessen sich nicht nur vom Lehrer, sondern zugleich auch von der Religion abwenden, und, da sie nicht umhin können, sich die Ansichten des Lehrers so weit anzueignen, daß sie dieselben auf sein Befragen wiedergeben und sich somit scheinbar zu ihnen bekennen, gewissermaßen zu Heuchlern erzogen werden. Der physicalische Unterricht aber wird nach Peter's Ansicht gerade dadurch wesentlich gefördert, daß nur eine kleine Zahl von Freiwilligen daran theilnimmt, welche einerseits aus den Experimenten leichter und bequemer Nutzen ziehen kann, anderseits hauptsächlich aus solchen bestehen wird, die sich für die exacten Wissenschaften vorzugsweise interessiren.

In allen Unterrichtsgegenständen ferner will der Rector Peter gewisse methodische Aenderungen getroffen wissen. Namentlich im altklassischen Unterrichte sollen innerhalb des eigentlichen Gymnasiums die schriftlichen Uebungen eingeschränkt, und insbesondere diejenigen, welche dazu dienen, die grammatische Correctheit im schriftlichen Gebrauche der lateinischen und griechischen Sprache zu sichern, die Scripta und Extemporalia, beseitigt werden. Auch die gewöhnlichen lateinischen Aufsätze werden verworfen; es gibt, wie Peter sich äußert, „nichts Unvollkommneres als die meisten der lateinischen Schüleraufsätze," und „man wird selten solche Aufsätze von Abiturienten finden, die viel mehr als dürre, inhaltsleere Flickarbeit wären." Dagegen soll sehr Viel gelesen werden, und zwar ein Theil von Allem in der Schule statarisch, während das Uebrige der Privat-Lectüre zu überlassen ist.

In der Geschichte soll das Hauptbestreben des eigentlichen Gymnasiums dahin gerichtet sein, die Schüler auf diesem und jenem Gebiet in eine gründliche, auf eigener Prüfung und eigenem Nachdenken beruhende Kenntniß einzuführen. Daher sind mit ihnen geeignete Quellenschriftsteller, namentlich die griechischen und römischen, zu lesen. Diese Lectüre kann theilweise auch dem Privat-Fleiß überlassen werden. An sie knüpfen sich Uebungen des mündlichen Vortrages und schriftliche Ausarbeitungen.

In der Mathematik scheint dem Rector Peter der gewöhnliche Gymnasial-Unterricht nach einzelnen Richtungen hin weiter zu gehen, als es der Zweck der Gymnasien gestattet. Dagegen möchte derselbe nach anderer Richtung hin über das gegenwärtige Ziel des Gymnasiums hinausgehn, und namentlich die Kegelschnitte in letzterem nicht gerne missen. Wie es möglich ist, alles, was er wünscht, in Wahrheit zu bewältigen, ohne die Zahl der mathematischen Unterrichtstunden zu erhöhen, was offenbar nicht in seiner Absicht liegt,*) wird nicht gesagt. An den Privat-Fleiß sind schon namentlich in den alten Sprachen solche Anforderungen gestellt, daß auf ihn für die Mathematik wohl kaum besonders zu rechnen ist.

Am Ziele des eigentlichen Gymnasiums soll eine Prüfung liegen; aber diese ist viel einfacher zu gestalten als die jetzige, welche zu unerträglichen Uebelständen führt und, trotz aller ungebührlichen Nachhülfen, hinter dem in den Reglements aufgestellten Ideal in vieler Hinsicht sehr weit zurückbleibt.

Von der Verwirklichung eines solchen Planes verspricht der Rector Peter sich große Vortheile, namentlich die Wiedereinkehr eines freudigen, auf ideale Ziele gerichteten Lerneifers in die oberen Kassen und die Schonung und Erhaltung des Wahrheitssinnes, welchen nach seiner Ansicht die gegenwärtige Einrichtung des Gymnasiums nothwendigerweise schwer schädigt. Dem gegenüber wird es wohl gestattet sein, auf die erheblichen Bedenken hinzuweisen, zu denen sein Plan Anlaß giebt. Zunächst ist derselbe nur auf zukünftige Studirende der Universität berechnet. Wie viel Procent aber machen diese unter den Schülern unserer Gymnasien aus? Wenn wir hoch rechnen, so erreichen etwas über 25 % der Gymnasiasten das Ziel ihrer Schule.**) Von diesen sind jedoch noch alle die Abiturienten abzuziehen, welche Forstfach, Bergfach, Baufach studiren, zu einem Polytechnicum übergehn, Offiziere werden, in den Post- oder Telegraphendienst, oder bei Regierungen und anderen Behörden als Supernumerare eintreten, sich der Landwirthschaft, der Industrie oder dem Handel widmen, und daher keine, oder doch nur beschränkte Universitäts-Studien machen.

*) Für seine Vorschule erstrebt er keine Veränderung der bekannten Stundenzahl; für sein eigentliches Gymnasium verlangt er nur 3 bis 4 Stunden wöchentlich, während das bestehende Gymnasium in Ober-Secunda und Prima 4 hat.

**) S. Ostendorf, Das höhere Schulwesen unseres Staates, Düsseldorf, 1873, Hofbuchdruckerei von L. Voß u. Co., S. 14—16.

Ihre Zahl beträgt mehr als ein Fünftel der Abiturienten, oder ungefähr $3\frac{1}{2}$ Procent der sämmtlichen Gymnasiasten.*) Alle solche Schüler will nun zwar Peter vom Gymnasium entfernen; aber so lange letzteres die Stellung als vornehmste und meistberechtigte Anstalt einnimmt, die auch Peter ihm durchaus erhalten wissen will, wird weder er, noch irgend Jemand dazu im Stande sein, einen erheblichen Theil der 80 Procent, für welche das Gymnasium nicht die Vorbereitungsanstalt zur Universität ist, auf anderweitige Anstalten zu verweisen. Die Frage: Was erreichen jene 80 % auf der Peter'schen höheren Schule? wird also immerhin eine sehr berechtigte bleiben. Dies ist nun erstlich bei den zwei Dritteln sämmtlicher Gymnasiasten, welche mit dem Zeugniß für den einjährigen Dienst oder noch früher abgehen, etwas durchaus Ungenügendes. Von ihnen gilt, da Peter in der Vertheilung der Unterrichtszeit von Sexta bis Unter-Secunda keinerlei Veränderungen vornehmen will, nicht bloß dasselbe wie beim gegenwärtigen Gymnasium, sondern dies gilt, in Folge der ganzen Anlage seiner höheren Schule, noch in verstärktem Maße. Was jene zwei Drittel von der Schule in's Leben begleitet, ist eine auf halbem Wege stehen gebliebene, fast rein formale Bildung, die ihnen für spätere Entwickelung keine Grundlage gewähren kann und daher sich als weder fruchtbar, noch haltbar erweisen wird. Ihr Gedächtniß ist für Zwecke, die erst in den obersten Klassen und großentheils sogar erst auf der Universität erreicht werden, ausgenutzt; zum Nachdenken über die Erscheinungen des Lebens sind sie in keiner Weise erzogen. Aber auch alle die, welche noch das „eigentliche Gymnasium" besuchen, ohne vollständige Universitäts-Studien hinzuzufügen, erhalten eine durchaus unbefriedigende Vorbildung für das Leben — schon aus dem Grunde, weil der Peter'sche Plan in allem Einzelnen ausgedehnte Universitäts-Studien zur Vollendung und Fruchtbarmachung des Begonnenen voraussetzt. Bleiben also nur die zwanzig Procent, welche sich Facultäts-Studien widmen. Von diesen aber sind wieder zunächst diejenigen abzuziehen, welche, um ihr Berufsfach wissenschaftlich zu betreiben, einer naturwissenschaftlichen Vorbildung bedürfen, also besonders die Mediciner. Sie erlangen solch eine Vorbildung auf der Peter'schen höheren Schule ebenso wenig, als auf dem gegenwärtigen Gymnasium; denn die Stundenzahl und der Lehrplan für den naturwissenschaftlichen

*) Durchschnittsberechnung aus den Angaben des amtlichen Centralblattes, Jahrg. 1870—1872.

Unterricht werden, wie schon bemerkt ist, nicht verändert; der Umstand, daß Peter die Naturwissenschaft im eigentlichen Gymnasium unter die facultativen Unterrichtsgegenstände verweist, kann ihr Ansehen bei den Schülern schwerlich steigern; auf den Privat-Fleiß der letzteren kann, da schon die obligatorischen Unterrichtsfächer Hand auf ihn legen, die Naturwissenschaft schwerlich große Ansprüche erheben. Es bleibt also für die Mediciner, wie es jetzt mit ihnen steht: sie müssen auf der Universität sofort fühlen, daß sie mit ganz ungenügender Vorbildung dieselbe beziehen, und werden in dem meistens fruchtlosen Streben, das hierin Versäumte nachzuholen, sogar den Gewinn ihres Gymnsial-Studiums wieder einbüßen. Oder gesetzt, die künftigen Mediciner benutzen die Freiheit des eigentlichen Gymnasiums, um sich für ihr späteres Studium vorzubereiten, so kommen nicht bloß die übrigen facultativen Unterrichtsfächer, wie namentlich das Deutsche und die Geschichte, in einer Weise zu kurz, die sich mit dem Begriff einer allgemeinen und nationalen Bildung nicht verträgt, sondern jene Schüler werden auch nicht einmal im Lateinischen und Griechischen das leisten, was Peter verlangt und der Eigenthümlichkeit seines Planes gemäß verlangen muß.

Doch eine naturwissenschaftliche Vorbildung ist nicht bloß für diejenigen eine Nothwendigkeit, deren Universitäts-Studium ganz auf den Naturwissenschaften beruht; bei der Bedeutung, welche letztere im modernen Leben erlangt haben, können auch der Jurist und Cameralist, ja auch der Theologe und Philologe jene Vorbildung nicht entbehren, und sie sind jedenfalls noch weniger als der Mediciner im Stande, das darin Versäumte auf der Universität nachzuholen.

Ich übergehe ganz die Frage, ob bei dem Peter'schen Plane das Verständniß für die politischen und socialen Zustände der Gegenwart, welches jedem Mitgliede der leitenden Berufsklassen eigen sein sollte, vorbereitet werden kann. Auch der Umstand, daß solch ein Plan, neben dem Gymnasium, das Bestehen einer höheren Lehranstalt von gleicher Cursus-Dauer und gleich hohem Ziel, aber wesentlich anderem Charakter voraussetzt, den vielbeklagten Dualismus in unserer Bildung und den daraus hervorgehenden Mangel an Verständniß zwischen Beamten und einflußreichen Bürgern also keineswegs aufhebt oder mildert, vielmehr ihn verschärft, mag bloß beiläufig erwähnt werden. Aber die Frage kann ich nicht unterdrücken, ob man überhaupt noch eine organische Schulgestaltung vor sich hat, wenn zwei

Unterrichtsfächer wie die altklassischen Sprachen und die Mathematik, die nur durch den vagen Begriff formaler Bildung zusammengehalten werden, allein das Wesen einer Lehranstalt ausmachen sollen, während Alles, was zur Vermittelung zwischen ihnen dienen könnte, der Willkür der Schüler überlassen bleibt. Ist es möglich, daß aus solcher Einrichtung eine wahrhaft humane, harmonische Bildung hervorgeht? Werden nicht zahlreiche Schüler, unter Zustimmung ihrer Eltern, zwischen den facultativen Unterrichtsfächern nach bloß äußerlichen Rücksichten auswählen und viel zu früh einer bedenklichen Einseitigkeit verfallen? Und endlich: Ist das eine nationale Schule, welche nur die alten Sprachen nebst der Mathematik als obligatorische Fächer kennt, das Deutsche und die Geschichte zu facultativen Fächern erniedrigt? Die Hoffnung Peter's, daß namentlich vom deutschen Unterrichte sich nur wenige Schüler ausschließen werden, kann wohl ebenso wenig über dieses Bedenken hinweghelfen, als die gute Absicht, jenen Unterricht gerade durch die Freiwilligkeit der Theilnahme zu heben, oder die Meinung, die Peter auch ausspricht, daß der deutsche National-Sinn und National-Charakter durch nichts mehr gefördert werden, als wenn die Stimmführer und Lenker des Volkes sich mit möglichster Freiheit und Gründlichkeit und aus dem Inneren heraus bilden. Wenn Peter sich u. a. auf Schottland beruft, wo auf den Gymnasien auch nur wenige Fächer obligatorisch seien, so sind dies, wie er selbst angiebt, dort, neben dem Lateinischen, das Englische, die alte und neue Geschichte und Geographie und die Religion.*) Mögen wir daher auch alle Ursache haben, dem Rector Peter für manche Bemerkung in seinem Büchlein, die aus reicher Erfahrung geschöpft ist, dankbar zu sein, so ist sein Plan doch weiter nichts als ein Versuch, das Gymnasium, unter dem Schein eines Fortschrittes, nicht bloß in seiner veralteten Form zu retten, sondern es im wesentlichen auf eine noch ältere Form zurückzuführen, die Entwickelung unseres höheren Schulwesens um mehr als fünfzig Jahre zurückzuschrauben. Für die Forderungen, welche das Leben der Gegenwart und das nationale Interesse an die höheren Schulen stellt, hat, wie es scheint, die Einsamkeit von Schulpforta den trefflichen Mann blind gemacht.

Kaum in einem höheren Grade scheinen mir den gegenwärtigen

---

*) Seine Angabe ist, wohl in Folge eines Druckfehlers, nicht ganz vollständig. Vgl. Encyclopädie vom Schmid, III, S. 151.

Lebensverhältnissen und dem jetzigen Bedürfniß unserer Nation diejenigen Vorschläge zu entsprechen, welche von dem Gedanken ausgehen, daß künftig einmal die Gymnasien das Lateinische „als eine Sprache, deren Bildungskraft zwar über alles Lob erhaben sei, deren Pflege aber die Entwickelung der deutschen Staatsidee nicht fördern könne," ganz aufgeben werden, und daß sie daher schon jetzt diese Sprache von den mittleren Klassen an in den Hintergrund und dagegen die griechische an die Spitze der altklassischen Studien treten lassen sollen.*) Wenn demnach für das Lateinische in Sexta die Zahl von 8 bis 10 Stunden angesetzt wird, um bereits in Quarta auf 4 herabzusinken, so hat diese „gleitende Scala" in der Realschule sich wohl schwerlich der Art bewährt, daß ihre Uebertragung auf das Gymnasium großen Beifall finden könnte. Der Umstand, daß neben das Lateinische, statt neuerer Sprachen, das Griechische tritt, wird an den Uebelständen, welche aus solch einer Einrichtung hervorgehn, wohl kaum viel ändern: die Kenntniß des Lateinischen, welche in Sexta und Quinta gewonnen wird, ist nach jeder Richtung hin zu gering, als daß, wenn man in Quarta nur noch nothdürftige Zeit zur Lectüre hat, nicht bald jede Sicherheit verloren gehn sollte. Fast noch weniger aber ist abzusehen, warum das Griechische, wie jene Reform-Vorschläge wollen, in Quarta mit 8 bis 10 Stunden beginnen soll: für den Anfangsunterricht in einer fremden Sprache ist eine Stunde täglich wünschenswerth, zwei Stunden an einem Tage führen, namentlich in vollen Klassen bei noch jungen Knaben, leicht zur Ermüdung, und schaden daher oft mehr, als sie nützen; auch lassen sie, da sie zunächst im wesentlichen nur der Einübung der Grammatik, namentlich der Formenlehre, sowie der Aneignung des nothwendigen Vocabelvorrathes zu gute kommen, also jedenfalls höchstens die formale Bildung zu fördern geeignet sind, dem Schüler aber keinen oder doch wenig realen Inhalt zuführen, sich vom allgemein-pädagogischen Standpunkt aus nicht eben empfehlen. Wir können deshalb, ohne noch andere Bedenken hervorzuheben, die an jene Reform-Vorschläge sich knüpfen, letztere wohl vorläufig auf sich beruhen lassen und zu den Vorschlägen übergehen, welche man zur Umgestaltung der Realschule gemacht hat.

---

*) So B. Kaßner in seinem übrigens vielfach anregenden Buche: Die deutsche National-Erziehung. Berlin 1873, F. Henschel.

Wie ich schon früher bemerkt habe, verwirft der Verfasser der Schrift über nationale Erziehung dieselbe durchaus, construirt jedoch dann eine „Mittelschule," die in Wahrheit nichts ist als eine Realschule oder höhere Bürgerschule ohne Latein, freilich aber eine höhere Bürgerschule von ziemlich unförmlicher Gestalt. Die Zahl der wöchentlichen Stunden steigt in ihr, obgleich weder Religions-Unterricht ertheilt werden soll, noch auch Gesang und Turnen in den Unterrichtskreis aufgenommen ist, von 29 in Sexta bis auf 33 in Ober-Tertia, worauf sie in Secunda und Prima allerdings wenigstens auf 30 wieder herabsinkt. Das Französische fängt in Sexta mit 4 Stunden an, während für das Lateinische in der Sexta des Gymnasiums von demselben Verfasser 10 Stunden für nothwendig befunden wurden. Für jene Sprache sind ferner, wie auch anderseits für das Englische, das in Quarta mit 4 Stunden beginnt, in Secunda und Prima je 3 Stunden wöchentlich angesetzt. Dem Zeichnen werden in den mittleren Klassen 3, in den oberen 2 Stunden gewidmet. Die Mineralogie wird in Sexta abgemacht, die Botanik in Quinta, die Zoologie in Quarta begonnen und abgeschlossen. Ich darf wohl nicht erst hinzufügen, daß der geistvolle Mann, der solche Dinge vorschlagen konnte, von der Praxis des Realschulunterrichtes keinen Begriff gehabt hat. Mit seinem Entwurf eines Lehrplanes für „Mittelschulen" werden wir also uns nicht weiter zu beschäftigen brauchen.

Etwas Aehnliches gilt von der Lattmann'schen „höheren Bürgerschule ohne Latein," wie auch, in verstärktem Maße, von seiner „höheren Bürgerschule mit Latein," wenn auch seine Vorschläge von ganz anderer, zum Theil entgegengesetzter Art sind*). In beiden Schulen beträgt die Zahl der wöchentlichen Unterrichtstunden, mit Einschluß von je zwei Stunden, welche er für den Gesang in den zwei untersten Klassen, einer Stunde, die er für denselben in der drittunteren, ferner je zwei Stunden, welche er für das Turnen in allen Klassen ansetzt, in der untersten von fünf Klassen 31, in der zweitunteren 33, in den drei oberen je 34. Und dabei schließt die Geographie bereits mit der drittunteren Klasse ab; in den beiden obersten Klassen, bemerkt Lattmann, sind für sie keine besonderen Stunden angesetzt, weil „diese Disciplin dort zweckmäßig theils mit dem geschicht-

*) S. Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1873.

lichen, theils mit dem mathematischen und physicalischen Unterrichte verbunden wird." Um dies zu ermöglichen, bestimmt er für den geschichtlichen Unterricht in der Secunda und Prima beider Schulen je zwei Stunden, für den gesammten naturwissenschaftlichen Unterricht wenigstens in der höheren Bürgerschule mit Latein auch nicht mehr als zwei in Secunda, drei in Prima. Dem Zeichnen sind in keiner Klasse mehr als zwei Stunden gewidmet. In der höheren Bürgerschule ohne Latein beginnen der französische und der englische Unterricht in zwei auf einander folgenden Jahren; in der mit Latein sollen gleichzeitig mit den ersten Elementen des Lateinischen auch die Aussprache und die einfachsten Elemente des Französischen oder auch Englischen eingeübt werden, während wenigstens in dem Falle, daß man letztere Sprache wählt, ebenfalls ein Jahr später der französische Unterricht beginnt. Und solche Dinge, die im ganzen nichts als eine unglückliche Nachahmung bedenklicher Einrichtungen des gegenwärtigen Gymnasiums sind, preist man uns als eine „Reorganisation des Realschulwesens" an!

Während Lattmann und der Verfasser des Buches über nationale Erziehung die gegenwärtige Realschule, besonders wenn sie einen neunjährigen Cursus in Anspruch nimmt, und vor allem die Realschule I. O. bekämpfen, weil sie in dem Gymnasium die einzige Schule sehen, welche zu wirklicher höherer Bildung führt, hat die letzte Posener Directoren-Conferenz*) die Realschule I. O. dadurch zu heben gesucht, daß sie vorschlägt, ihren Lections-Plan theils mit dem des Gymnasiums vollständig in Uebereinstimmung zu bringen, theils demselben noch weiter, als schon geschehen ist, anzunähern. Sie will hauptsächlich eine größere Concentration des Sprachunterrichtes auf Realschulen herbeiführen, und zu dem Zweck Eine Sprache, und zwar die lateinische, entschieden in den Vordergrund treten lassen. Die Mehrstunden für diese Sprache sollen durch Beschränkung der Stundenzahl im Englischen, in der Naturwissenschaft und im Zeichnen gewonnen werden. So entstehen denn Lections-Pläne, wie sie der Referent und der Correferent in der Verhandlung über jenen Gegenstand aufgestellt haben. Dem Lateinischen werden in Sexta 10, in Quinta 8 bis 10, in Quarta 8 Stunden zugewiesen; die Realschule nimmt also einen Fehler, woran mir das Gymnasium zu leiden scheint, für sich

*) Vgl. das Protokoll, Posen 1873, Hofbuchdruckerei von W. Decker & Co.

zum Muster, ohne jedoch hierdurch sich von ihren eigenen Fehlern zu befreien; denn in Tertia, Secunda und Prima werden z. B. nach dem Vorschlage des Correferenten Religion, Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik neben einander gelehrt, und letzteres Fach umfaßt wieder die Geometrie, die Algebra und, wenigstens in Tertia, auch das praktische Rechnen, während die für Naturwissenschaften angesetzte Zeit sich in Secunda und Prima unter die Physik, Chemie und Naturgeschichte vertheilt. Und dabei ist, trotz 32 obligatorischer Lehrstunden, das Zeichnen noch in den facultativen Unterricht verwiesen.

Was die Posener Directoren erstreben, ist seit mehreren Jahren zu Stuttgart im Real-Gymnasium durchgeführt und überboten.*) Achtjährige Knaben beginnen das Lateinische und verwenden darauf zwölf von den sechs und zwanzig wöchentlichen Unterrichtstunden. In den beiden folgenden Klassen nimmt jene Sprache ebenfalls mit zwölf Stunden fast die Hälfte der gesammten Unterrichtstunden in Anspruch. Weiter hinauf sinkt die Zahl von zwölf auf elf, auf zehn, auf neun, dann in zwei Klassen auf sieben und endlich in zwei Klassen auf fünf Stunden herab, in denen aber, neben der lateinischen Lectüre, auch der lateinische Aufsatz nicht fehlen darf. Die Mathematik beginnt spät, erst in der sechsten Klasse von unten, wird dann aber um so energischer betrieben: in der siebenten Klasse werden bereits acht, in der achten Klasse sieben, in der neunten elf bis zwölf, in der zehnten neun bis zehn Stunden wöchentlich darauf verwandt. Dagegen ist die Zoologie, bei zwei Stunden wöchentlich, im ganzen auf zwei Winterhalbjahre, die Botanik, ebenfalls bei zwei Stunden wöchentlich, auf zwei Sommerhalbjahre beschränkt. Die Mineralogie wird ein Jahr lang in drei, Chemie ein Jahr lang in drei bis vier Stunden wöchentlich gelehrt. Für Physik sind zwei Stunden in der drittoberen und dann wieder drei bis vier Stunden in der obersten Klasse bestimmt. In den vier unteren Klassen wird ebenso wie in der siebenten von unten gar kein naturwissenschaftlicher Unterricht ertheilt; in den drei untersten Klassen soll ein „Anschauungsunterricht in Bildern von Natur-Objecten aus den drei Reichen," welcher ohne Frage in den deutschen Unterricht fällt, ihn ersetzen. Geographischen Unterricht ferner erhalten die Schüler in der zweiten und dritten, und dann wieder in der sechsten,

*) Vgl. das Programm des Real-Gymnasiums von 1872.

siebenten und achten Klasse von unten. Das Zeichnen beginnt erst da, wo der geographische Unterricht auf zwei Jahre unterbrochen wird, nämlich in der vierten Klasse von unten. Kurz, im Stuttgarter Real-Gymnasium giebt es, ähnlich wie im Peter'schen „eigentlichen Gymnasium," zwei dominirende Fächer, welche in keinem inneren Zusammenhange mit einander stehen: das Latein und die Mathematik. Eines scheint ein Gegengewicht gegen das andere bilden zu sollen. Durch das erstere wird, nach der ganzen Anlage des Lehrplanes, ebenso wie durch das letztere, hauptsächlich formale Bildung erzielt — troß des Bestimmungswortes in dem zusammengesetzten Namen, welchen die Anstalt führt. Ja, man möchte behaupten, das Streben hiernach mache sich im Stuttgarter Real-Gymnasium noch mehr geltend, als in unseren norddeutschen humanistischen Gymnasien; was aber in diesen zugleich mit der formalen Bildung wenigstens erstrebt wird, Verständniß des Alterthums und jene historische Bildung, welche daraus hervorgehn soll, kann im Stuttgarter Real-Gymnasium, wo das Griechische ausfällt*) und für den Geschichtsunterricht, wie auch für den deutschen Unterricht, nur eine ziemlich beschränkte Zeit verwandt wird, jedenfalls nicht gewonnen werden. Ich kann daher in jenem Real-Gymnasium, troß mancher einzelnen wohldurchdachten und trefflichen Einrichtungen, doch nur ein verstümmeltes Gymnasium oder, besser gesagt, eine Anstalt sehen, die unten eine lateinische, und oben eine mathematische Schule ist. In der untersten Klasse, bei achtjährigen Knaben, nimmt ja der lateinische Unterricht fast die Hälfte der Schulzeit und, können wir wohl mit Recht hinzufügen, mindestens drei Viertel der häuslichen Arbeit in Anspruch; in der obersten Klasse, wo Jünglinge von etwa achtzehn Jahren sitzen, sind für den gesammten sprachlich-geschichtlichen Unterricht fünf Zwölftel sämmtlicher Stunden bestimmt, während dem mathematisch-physicalischen Unterrichte vier Zwölftel derselben gewidmet werden, und der Rest, abgesehen von zwei Turnstunden, zwischen die Mineralogie und das Zeichnen vertheilt ist. Daß bei solcher Einrichtung in der untersten Klasse „neben dem Lateinischen," wodurch diese Klasse, wie auch einige folgenden, „vollständig beherrscht" wird, alle anderen Bildungs-Elemente in den Hinter-

---

*) Der Rector des Real-Gymnasiums wünscht freilich auch dieses in den vier oberen Klassen in der Art einzuführen, daß jene Klassen in je zwei Abtheilungen zerfallen sollen, von denen die eine Griechisch, die andere Englisch lernt.

grund treten, scheint mir ebenso sicher, als daß in der obersten Klasse bei der Anziehung, welche die Mathematik in Verbindung mit der Naturwissenschaft, wie der Rector des Real-Gymnasiums Dillmann selbst bemerkt, auf die jugendlichen Geister ausübt, die sprachlich-geschichtliche Bildung von der mathematisch-naturwissenschaftlichen überwuchert wird. So hat man denn die Idee, welche in der Realschule allmählich Gestalt gewonnen hat, im Stuttgarter Real-Gymnasium aufgegeben, ohne jedoch zugleich die Fehler der Realschule abzustreifen; denn die Zahl der Unterrichtstunden beträgt schon in der vierten und fünften Klasse von unten 35, in den fünf oberen Klassen 36; und in diese 36 Stunden theilen sich in der drittoberen Klasse funfzehn, in der zweitoberen dreizehn, in der obersten ebenfalls dreizehn verschiedene Unterrichtsfächer. Daß durch solch eine Organisation, wenn auch Dillmann sie als eine echt deutsche glaubt bezeichnen zu können, doch das Problem einer nationalen Gestaltung unseres Schulwesens seiner Lösung keineswegs näher geführt ist, darf ich kaum erst bemerken. Sie charakterisirt sich in dieser Beziehung schon dadurch, daß sie in der sechsten Klasse von unten für den deutschen Unterricht nur Eine wöchentliche Stunde übrig läßt, während gleichzeitig auch für den Geschichtsunterricht wenigstens im Sommerhalbjahr nicht mehr als ebenfalls Eine Stunde zur Verfügung bleibt*).

Im entschiedensten Gegensatze zum Stuttgarter Real-Gymnasium steht der Lections-Plan, welchen Dr. B. Kaßner für die Realschule vorschlägt**). Während in jener Anstalt eine Hauptrolle dem Lateinischen zugewiesen ist, dem als nächstbegünstigte Sprache das Französische sich zur Seite stellt, will Kaßner aus der Realschule ein „neuklassisches Gymnasium" machen. Sie „soll ihre Zöglinge durch die moderne und zu der modernen Weltanschauung erziehen, als deren Mittelpunkt uns die vaterländische gilt." Daher „muß in ihren mittleren und in dem unteren Cursus der oberen Klassen die sprachliche Bildung dadurch eine Vertiefung erhalten, daß die Schüler der Realschule die früheren Entwickelungstufen unserer herrlichen Sprache, das Gothische, Althochdeutsche und Mittelhochdeutsche, lernen," während die Schüler des Gymnasiums sich, nach Kaßner's Ansicht, wenigstens

*) Daß die Stuttgarter Anstalt unter ihrem bedeutenden Rector im Einzelnen viel leistet, soll hier natürlich ebensowenig bestritten werden, als daß in derselben, trotz der Fehler ihrer Einrichtung, ein durchaus nationaler Geist herrschen kann.

**) In dem oben angeführten Buche.

das Mittelhochdeutsche aneignen sollen. Der französische Unterricht „muß auf der Realschule nicht erweitert, sondern beschränkt werden,“ und zwar weil „man mit der Sprache und Litteratur nur allzu leicht das französische Wesen annimmt“ — ein Wesen, das als „celtische Wildheit im Bunde mit dem Romanismus, unterwühlt durch eine flache, materialistische Philosophie und durch einen selbstsüchtigen und daher unklaren Kosmopolitismus“ charakterisirt wird. Einst, glaubt Dr. Kaßner, wird die Zeit kommen, wo die Realschule das Französische, ebenso wie das Gymnasium das Latein, ganz aufgeben wird. Für jetzt wird letzteres zunächst von der Realschule ausgeschlossen; das Französische soll einstweilen noch in Sexta mit 5 Stunden wöchentlich beginnen, diese Zahl aber in Quinta auf 4, in Quarta bereits auf 3, in Tertia auf 2, in Prima auf 1 herabsinken, während für das Englische als die Sprache eines germanischen Volkes in Secunda und Prima je 6, für das Deutsche in Sexta bis Quarta je 6, in Tertia 10, in Secunda und Prima je 5 Stunden bestimmt werden. Da ferner „vor allem der deutschen und in zweiter Linie der allgemeinen Geschichte ein wesentlicher Antheil an der Erziehung des Charakters zuzuweisen ist, so geht der geschichtliche Unterricht, nachdem er in Sexta mit 2 Stunden begonnen hat, durch alle folgenden Klassen mit je 3 Stunden durch. Die Wissenschaft der Erdkunde entspricht nach V. Kaßner „vorzüglich der deutschen Geistesrichtung;“ ihre „besondere Pflege ist also nationales Postulat.“ Sie erhält daher durchgehends ganz dieselbe Stundenzahl wie die Geschichte. Wie schon hieraus sich ergibt, ist im Plane des Dr. Kaßner der nationale Gesichtspunkt scharf hervorgehoben. Ob aber eine Organisation nach diesem Plan unseren nationalen Interessen dienen, ob eine Schule, wie Kaßner sie schaffen möchte, auf die geistige und Charakter-Bildung besonders günstig einwirken würde, ob es z. B. zweckmäßig ist, die vielbespöttelte „gleitende Scala“ des lateinischen Unterrichtes in der gegenwärtigen Realschule durch die vorher erwähnte Gestaltung des französischen Unterrichtes noch weit zu überbieten, ob durch die Vertheilung der Stunden unter die verschiedenen Unterrichtsfächer, welche Kaßner vornimmt, die Schüler zum wirklichen Denken und zu selbständiger Arbeit erzogen werden, diese und ähnliche Fragen bedürfen weiterer Erwägung.

In unserem Unterrichts-Ministerium ist man gegenwärtig geneigt, der Realschule eine ziemlich große Freiheit der Organisation

zu gewähren. Diese Absicht werden wir gewiß alle mit Freuden begrüßen. Nicht unbedenklich dagegen ist ein anderer Gedanke, der im Ministerium Anklang zu finden scheint. Die Schüler sollen nämlich von verschiedenen Unterrichtsgegenständen auf den Wunsch ihrer Eltern entbunden werden können. Wenn solche Befugniß der Eltern sich, wie es heißt, nicht bloß auf einzelne Fertigkeiten, sondern auf einen erheblichen Theil der Unterrichtsfächer erstrecken soll, so schließt das die Gefahr in sich, daß die Einheit der Schule untergraben werde. Weitere Erwägung verdient ein dritter Plan, der gegenwärtig im Unterrichts-Ministerium besprochen wird und sich auch unter den Punkten befindet, worüber gutachtliche Aeußerungen der Provincial-Schulcollegien eingefordert sind. Die Realschule soll sich von Ober-Secunda an nach zwei Richtungen hin theilen, in eine sprachlich-geschichtliche und eine naturwissenschaftlich-mathematische Abtheilung zerfallen. Ausführbar freilich ist dieser Plan nur, wenn er mit Aenderungen in der ganzen Stellung der Realschule, ja mit einer Umgestaltung des gesammten höheren Schulwesens in Verbindung steht. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen werden sich kaum auch nur in den Realschulen der größten Städte Obersecundaner und Primaner genug finden, um eine Spaltung der Schule in zwei Abtheilungen zu rechtfertigen. Jener Plan könnte also gegenwärtig nur die Bedeutung haben, daß es den Realschulen freistehen solle, von Ober-Secunda ab entweder die einen, oder die andern Bildungs-Elemente stärker hervortreten zu lassen.

Diese Uebersicht von Reform-Vorschlägen, zu denen sich noch verschiedene hinzufügen ließen, mag genügen, um ein Bild von den mannigfaltigen Wegen zu geben, die man glaubt einschlagen zu können, um zu einer besseren Gestaltung der Realschulen zu gelangen. Vorher habe ich versucht, einen Ueberblick über die neueren Pläne zur Reform oder Reorganisation des Gymnasiums zu geben. Nicht geringen Anklang aber hat gerade in neuester Zeit wieder der Gedanke gefunden, das Gymnasium und die Realschule, soweit letztere mehr sein will als eine Schule mit sechs- bis höchstens siebenjährigem Cursus für die mittleren Kreise des bürgerlichen Lebens, in Eine Anstalt zu verschmelzen.

Dieser Gedanke geht bei manchen Schulmännern aus dem kindlichen Glauben an eine alleinseligmachende höhere Schule hervor, die natürlich das alte Gymnasium sein muß. Die Realschüler sollen der Ehre gewürdigt werden, das

Gymnasium mitzubesuchen. Anstatt des griechischen Unterrichtes sollen sie, entweder vom Beginn dieses Unterrichtes an, oder doch auf den oberen Klassen, anderweitigen Unterricht erhalten, oder es soll auch, nachdem sie bis zur Unter- oder Ober-Secunda einschließlich an dem Segen des gesammten Gymnasial-Unterrichtes theilgenommen haben, auf der obersten Stufe der Schule für sie eine besondere Abtheilung gebildet werden, die von der Gymnasial-Abtheilung ganz getrennt ist. Man will also die, wenn auch in mancher Hinsicht unvollkommene, doch immerhin reiche Entfaltung unseres höheren Schulwesens beseitigen und zu einer höchst unvollkommenen Form zurückkehren. Solche Bestrebungen, die auch in der Oktober-Conferenz auftauchten, haben natürlich durchaus keine Aussicht auf Erfolg und brauchen daher auch nicht weiter beachtet zu werden.

Andere Schulmänner, wie auch Professoren an Universitäten und polytechnischen Hochschulen, haben, weil sie in dem Dualismus unserer höheren Bildung eine schwere Gefährdung unserer nationalen Entwickelung sehen, die Frage, ob dieser Dualismus sich nicht in einer umfassenden höheren Schule aufheben lasse, einer ernsten Erwägung unterzogen, und glauben zu dem Ergebniß gelangt zu sein, daß die Realschule, welche in einem gleich langen Cursus gleich hohe Ziele erstrebt wie das Gymnasium, also zunächst die preußische Realschule erster Ordnung, mit dem Gymnasium wirklich zu Einer Anstalt verschmolzen werden könne und daher auch müsse. So in letzter Zeit namentlich Dr. H. Büttner in Elbing*), Professor v. Gruber in Stralsund**) und auch Professor Lothar Meyer in Karlsruhe***). Diese Männer stimmen im wesentlichen darin überein, daß die Realschule I. O. und das Gymnasium, wie sie gegenwärtig gestaltet sind, „durchaus nicht dem gegenwärtigen Bildungstande und Bildungsbedürfnisse des deutschen Volkes entsprechen," daß sie mithin „nicht im Stande sind, den gesteigerten Ansprüchen zu genügen, welche die deutsche Wissenschaft, die deutsche Gesellschaft und, seit den großen Umwandlungen der letzten Jahre, der deutsche Staat, in ihrem eigensten und höchsten Interesse, schlechterdings an sie stellen müssen," daß ferner beide Vorbildungsanstalten

*) In der National-Zeitung, 1872 und 1873; in der Danziger Zeitung, 1873.

**) In der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen, 1874.

***) In: Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbereitungsanstalten. Breslau, Maruschke und Berendt, 1873.

deshalb ihren Zweck verfehlen, weil sie zu einseitig sind, daß die „unglückselige Zweitheilung“ aufhören müsse, und daß die Möglichkeit einer Vereinigung der Bildungs-Elemente der Realschule I. O. mit denen des Gymnasiums in Einer Anstalt sich sowohl theoretisch beweisen lasse, als auch durch die Erfahrung bewiesen sei. Aber während v. Gruber nun ein „Gymnasium“ mit fünf Klassen und siebenjährigem Cursus construirt*), das jedoch in einem später erschienenen Aufsatze zu sechs Klassen mit achtjährigem Cursus anschwillt**), während er diesem Gymnasium die Aufgabe stellt, die Bildungstätte für alle diejenigen, aber auch nur für diejenigen zu sein, die ihre Bildung nicht auf der Schule abschließen, sondern auf der Universität noch fortsetzen, und deshalb daneben eine „Realschule“ mit vier Klassen und fünfjährigem Cursus für diejenigen, welche ihre Bildung mit der Berechtigung für den einjährigen Militärdienst abschließen und theils in's praktische Leben, theils in Fachschulen übergehen, sowie auch noch eine „höhere Gewerbeschule“ mit drei Klassen und vierjährigem Cursus für künftige Gewerbtreibende statuirt, verlangt Lothar Meyer, welcher die polytechnischen Hochschulen mit den Universitäten vereinigen will, in Uebereinstimmung hiermit auch, daß es nur Eine Art von Vorbildungsanstalten für sämmtliche akademischen Studien gebe: das „Gymnasium der Zukunft,“ dessen Aufgabe es sei, seine Zöglinge zum Studium jedweder Wissenschaft zu befähigen. H. Büttner aber hält es für nothwendig, daß eine organisch gegliederte höhere Lehranstalt für alle geschaffen werde, die einstens zu den leitenden Berufsklassen gehören sollen. Er meint: „Die hohen, nicht weniger allgemein menschlichen als deutsch-nationalen Aufgaben, welche der Geist unseres Volkes sich gestellt hat, können nicht gelöst werden, so lange jene Jugend, aus welcher vornehmlich die leitenden Männer auf den Gebieten des Staates und der Gemeinde, der Kunst und Wissenschaft und aller höheren Berufsarten des bürgerlichen Lebens hervorgehn sollen, gleichwohl in zwei Klassen getheilt werden, die ihre Vorbildung in zwei verschiedenen Lehranstalten empfangen, von denen jede von anderen Gesichtspunkten ausgehen und ihre Zöglinge auf anderen Wegen und mit Hülfe einer ganz anderen Methode zu wesentlich verschiedenen Bildungszielen führen soll.“ Nach Büttner's Ansicht muß daher „eine

*) In No. 2 der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen.

**) In No. 14 der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen.

einheitlich organisirte höhere Lehranstalt das gleiche Maß und die gleiche Art der für die höheren Lebenssphären nothwendigen Schulbildung sowohl denen zugänglich machen, die noch eine Universität oder höhere technische Schule besuchen, als auch denen, die aus der allgemeinen Bildungschule unmittelbar in einen praktischen Beruf hinübertreten wollen."

Was also H. Büttner, Lothar Meyer und v. Gruber bezwecken, ist keinesweges dasselbe; aber es stimmt doch in Einem, und zwar dem wichtigsten Punkt überein: sie wollen eine Vereinigung der wesentlichsten Bildungs-Elemente der Realschule mit denen des Gymnasiums in Einer Anstalt. Um dieses Ziel zu erreichen, muß der gesammte Lehrplan erheblich anders gestaltet werden, als dies in dem gegenwärtigen Gymnasium oder auch der Realschule I. O. der Fall ist. Zunächst und vor allem der sprachliche Unterricht. Lothar Meyer, welcher als Professor eines Polytechnicums über den Lehrplan seiner einheitlichen höheren Schule sich nur im allgemeinen ausspricht und die Möglichkeit desselben nicht im einzelnen nachweist, meint: „Vielleicht verdient der neuerdings gemachte Vorschlag, den Sprachunterricht mit den neueren Sprachen zu beginnen, Berücksichtigung." Büttner theilt seine höhere Schule, welche die Schüler mit vollendetem achten oder neunten Lebensjahr aufnehmen soll, in drei Stufen. Auf der Unterstufe wird in der untersten Klasse das Französische, in der drittunteren das Englische begonnen; auf der Mittelstufe tritt von der untersten Klasse an das Lateinische hinzu; die Oberstufe gabelt sich nach zwei Richtungen hin: in der einen Abtheilung, von vierjähriger Cursus-Dauer, die Büttner kurz als Gymnasial-Abtheilung bezeichnet, wird Griechisch gelehrt und ein ziemlich ausgedehnter lateinischer Unterricht ertheilt, während in der anderen, von zweijähriger Cursus-Dauer, welche er kurz die Real-Abtheilung nennt, der lateinische Unterricht in beschränkterem Maße fortgesetzt, und sowohl der hierdurch entstehende Ausfall an Lectüre römischer Schriftsteller, als auch das Studium griechischer Autoren überhaupt, soweit es möglich und nothwendig ist, durch Lectüre von deutschen Bearbeitungen der alten Klassiker ersetzt wird. Professor v. Gruber baut seine drei höheren Schulen auf einer gemeinsamen Vorschule auf, welche „sich weit über den Bereich der Elementarschulen hinaus erstrecken kann und muß und hinreichenden Lehrstoff für einen gemeinsamen Unterricht bis zum vollendeten zwölften

Lebensjahre findet."*) Außer der völligen Sicherheit in den Elementar-Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens gehört in diese Vorschule, nach v. Gruber's Ansicht, eine grammatisch sichere Kenntniß und ein entsprechender Gebrauch der Muttersprache, Kenntniß der Mythen- und Heroengeschichten des klassischen Alterthums, Naturgeschichte, mathematische Vorkenntnisse, durch Zeichnen unterstützt, physische und topische Geographie, vaterländische Geschichte, endlich in den letzten zwei Jahren Eine fremde Sprache, und zwar die französische, als die allen drei Richtungen gemeinsame.

Also auch in der Anordnung und Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichtes herrscht zwischen H. Büttner, v. Gruber und Lothar Meyer eine gewisse Uebereinstimmung, aber freilich auch nicht unerhebliche Verschiedenheit. Ein neusprachliches Studium soll dem Studium des Lateinischen und Griechischen vorausgehen. Aber während H. Büttner und, wie es scheint, auch Lothar Meyer, zunächst das Französische und Englische betreiben lassen wollen, beschränkt v. Gruber sich in seiner gemeinsamen Vorschule auf das Französische, das er mit Vollendung des zehnten Lebensjahres eintreten läßt, während H. Büttner es schon mit dem vollendeten achten oder neunten begonnen wissen will. Die beiden letztgenannten Männer erkennen, daß die Stundenzahl für die alten Sprachen sich einige Einbuße gefallen lassen kann und muß, und die Anforderungen in denselben nach einer Richtung hin zu ermäßigen sind. Beide sprechen sich namentlich gegen die Anfertigung lateinischer Aufsätze und die hierauf berechnete und darum viel Zeit beanspruchende Methode aus. Diese Methode paßt nach v. Gruber höchstens für künftige Philologen, die auf dem Gymnasium ebenso wenig wie Theologen, Juristen und Mediciner für ihren Beruf vorgebildet werden sollen. Geben wir den lateinischen Aufsatz, der „bei mindestens neun Zehnteln der Schüler eine Schwergeburt zusammengestoppelter Phrasen ohne irgend eine klassische Färbung des Ganzen ist," auf, so brauchen wir zur Einübung der Grammatik nur die halbe Zeit, während wir zugleich Schüler und Lehrer von einer wahren Qual befreien. H. Büttner aber meint, daß gerade der allerwesentlichste Zweck des lateinischen Unterrichtes, die Befähi-

*) S. No. 2 der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen. In No. 14 dagegen spricht v. Gruber von elf- bis zwölfjährigen Knaben, welche aus der Vorschule in das Gymnasium eintreten.

gung, lateinische Schriftwerke mit wirklichem Genusse zu lesen, durch den lateinischen Unterricht des Gymnasiums nur verhältnißmäßig selten erreicht werde, und das nicht etwa darum, weil man ihn nicht umfangreich genug, sondern umgekehrt, weil man ihn zu umfangreich betreibe. Man ziehe nicht bloß eine zu große Masse philologischen Materials in denselben herein, sondern man verwende selbst ohne irgend welchen Gewinn für ernsthaft praktische Zwecke unsäglich viel Mühe und Arbeit auf das Drillen für das leere Phrasenwerk des lateinischen Aufsatzes. Lothar Meyer dagegen nennt die „Ansicht, daß man ohne erheblichen Schaden das Lateinische weniger weit führen dürfe, als es auf den Gymnasien zu geschehen pflegt," einen „gefährlichen Irrthum." Ob er freilich dazu den lateinischen Aufsatz für nothwendig hält, sagt er nicht: er stellt nur den lateinischen Unterricht des Gymnasiums dem der Realschule I. O. entgegen.

Daß anderseits auch in den übrigen Unterrichtsfächern, namentlich den Naturwissenschaften und der Mathematik, Beschränkung geübt werden muß und füglich geübt werden kann, sprechen H. Büttner und v. Gruber in ihren Aufsätzen aus; und Lothar Meyer weist darauf hin, daß die Schule niemals dürfe die Hochschule ersetzen wollen; sie habe von dem positiven Inhalte der Wissenschaft nur so viel zu geben, wie zur geistigen Durchbildung der Schüler und zur Einführung in die Forschungs-Methode der Wissenschaft erforderlich sei.

Trotz solcher Beschränkungen in dem, was in den einzelnen Unterrichtsfächern erreicht werden soll, hält, wie wir gesehen haben, keiner der drei Männer die unbedingte Durchführung der Einheit der höheren Schule für möglich. Professor v. Gruber statuirt neben seinem Gymnasium noch eine Realschule und eine Gewerbeschule, die freilich beide dem Gymnasium in keiner Weise gleichstehen, sondern vielmehr einen erheblich kürzeren Cursus haben sollen. Lothar Meyer muß, da sein Gymnasium im Ganzen und Einzelnen darauf berechnet ist, nur für Studien auf Hochschulen überhaupt vorzubereiten, daneben noch für diejenigen, welche aus der höheren Schule sofort in's bürgerliche Leben übertreten, eine Anstalt wollen, die eine in gewissem Grade abgeschlossene Bildung gewährt. H. Büttner sieht sich genöthigt, wenigstens auf der Oberstufe eine Sonderung in zwei Abtheilungen eintreten zu lassen.

Ob selbst mit derartigen Modificationen das Ideal einer einheitlichen höheren Bildung sich verwirklichen läßt, muß Gegenstand sorg-

samer Erwägung sein. Wenn Lothar Meyer meint, daß Tausende von Beispielen die Möglichkeit zeigen, und sich darauf beruft, daß die gegenwärtigen Gymnasien eine große Zahl von Männern ausgebildet haben, welche sich später mit bestem Erfolge dem Studium der Mathematik und Naturwissenschaft gewidmet haben, und wenn er nun hieraus schließt, daß die Durchführung seiner Forderungen keine allzu tief gehende Aenderung der Organisation und des Lehrplanes der besseren unter den jetzigen Gymnasien verlange, so kann dem entgegengehalten werden, daß auch die Realschule I. O. bereits eine nicht unbedeutende Zahl von Schülern ausgebildet hat, die später rasch, nach kurzer Vorbereitung, noch die Abiturienten-Prüfung des Gymnasiums bestanden und sich dann mit bestem Erfolge dem Studium theils der Mathematik und Naturwissenschaft, oder der Medicin, oder der neueren Sprachen, theils auch der alten Sprachen oder der Jurisprudenz gewidmet haben; die Realschule I. O., die Professor Meyer verwirft, könnte also, wenn sie seine Beweisführung nachahmen wollte, behaupten, daß sie, mit geringen Modificationen ihres Lehrplanes, eine ganz geeignete Anstalt zur Vorbildung für alle Universitäts-Studien sei. Das, was Einzelne — und wenn ihrer auch ziemlich viele sind — in Wissenschaften, zu denen Anlage und Neigung sie führte, erreicht haben, kann niemals einen Maßstab für das abgeben, was in einer öffentlichen Schule sich erreichen läßt, deren Klassen aus den verschiedensten Elementen zusammengesetzt sind.

Dr. H. Büttner ist überzeugt, die Schule, welche den Zweck der allgemeinen Bildung fest und klar, und keinen anderen neben ihm ins Auge fasse, werde ganz von selbst auch den Lehrplan und die Lehrmethode finden, welche dahin führen, daß ihre Zöglinge nicht mit größerem, aber mit desto freudigerem Aufwand an Zeit und Kraft eine bessere und reichere Bildung sich erarbeiten können, als sie unter der Last nnd den Hemmnissen der jetzigen Einrichtungen es vermögen; allein er gibt uns keinen Lections-Plan seiner höheren Schule. Kann er einen solchen aufstellen, bei dem eine Ueberbürdung der Schüler und Zersplitterung ihrer Kraft, die für ihre geistige und Charakter-Bildung verderblich sein würden, sich vermeiden lassen? Diese Frage muß erst erörtert sein, ehe wir über den Werth seines Reform-Vorschlages ein bestimmtes Urtheil zu fällen im Stande sind.

Professor v. Gruber stellt für sein Gymnasium einen Lections-

Plan auf.*) Derselbe weist für die beiden untersten Jahrgänge, abgesehen vom Gesang und vom Turnen, 24, für den folgenden 28, für den hierauf folgenden 29, für die übrigen 30 wöchentliche Stunden auf. Das Französische, welches die Schüler bei ihrem Eintritt ins Gymnasium bereits zwei Jahre lang getrieben haben, geht mit 2, das Lateinische, welches in der untersten Klasse des Gymnasiums begonnen wird, mit 8 Stunden durch das ganze Gymnasium. Das Griechische wird, schon ein Jahr nach dem Lateinischen, mit 4 Stunden begonnen, und erhält für die sechs folgenden Jahre je 6 Stunden wöchentlich zugewiesen. Für das Deutsche sind in den vier unteren Jahrgängen je 2, in den vier oberen je 3 Stunden, für die Religion überall 2, für die Geschichte und Geographie zusammen überall 3, für die Naturwissenschaften überall 2 Stunden wöchentlich bestimmt. Dem mathematischen Unterricht werden in den beiden unteren Jahrgängen je 2, in den übrigen je 4 Stunden wöchentlich gewährt. Zeichenunterricht sollen die Schüler während der beiden ersten Jahre in je 3 Stunden wöchentlich erhalten.

Dieser Lections-Plan gibt zu mehrfachen Bedenken Anlaß. Zunächst scheint sein Urheber, den ich übrigens als Schulmann sehr hoch schätze, und dessen Bemerkungen über die Mängel des gegenwärtigen Schulwesens und über den Charakter der nothwendigen Aenderungen ich großentheils unterschreiben kann, über den Plan noch nicht durchaus klar zu sein. Ich habe früher schon aufmerksam darauf gemacht, daß er seinem Gymnasium an einer Stelle seiner Aufsätze eine siebenjährige, an einer anderen Stelle eine achtjährige Cursus-Dauer beilegt. Ebenso scheint die Vorschule bald sechs, bald fünf Jahrgänge umfassen zu sollen. Aber auch gegen die Einzelheiten des aufgestellten Planes läßt sich mancherlei einwenden. Ich will nicht auf die ungerade Zahl der Stunden für den Zeichenunterricht hinweisen, die sich leicht ändern ließe; aber was glaubt sein Urheber in den zwei für Mathematik angesetzten Stunden der beiden unteren Jahrgänge seines Gymnasiums erreichen zu können? Die Schüler desselben sollen in den Elementar-Fertigkeiten keines Unterrichtes mehr bedürfen, auch bereits mathematische Vorkenntnisse besitzen. Er will also wohl in der untersten Klasse die wissenschaftliche Geometrie beginnen lassen. Daß deren Anfänge für die meisten Schüler recht schwierig sind, ist bekannt; und diese

*) In No. 14 der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen, Jahrg. 1874.

Schwierigkeit wird keineswegs dadurch vermindert, daß die Schüler gleichzeitig den eben nicht leichten Anfang im Lateinischen machen müssen und überhaupt aus der Vorschule in den mehr wissenschaftlichen Unterricht der höheren Schule eintreten. Werden da zwei Stunden für den mathematischen Unterricht genügen, zumal da der mathematische Lehrer bei elf- bis zwölfjährigen Knaben doch immerhin darauf bedacht sein muß, auch die Elementar-Fertigkeit des Rechnens wenigstens zu erhalten? Soll ferner in der Geographie etwas geleistet werden, so müssen mindestens bis zum vierzehnten Lebensjahre der Schüler dafür durchschnittlich zwei Stunden wöchentlich angesetzt werden, während auch für die Geschichte kaum weniger als zwei Stunden bestimmt werden können; v. Gruber aber hat für beide Fächer zusammen nur drei Stunden übrig. Sodann ist die Aufeinanderfolge der fremden Sprachen zwar nicht ganz so rasch wie beim gegenwärtigen Gymnasium, aber doch immerhin ebenso rasch, wie in der gegenwärtigen Realschule I. O.; und ich fürchte, die bösen Folgen, welche hieraus hervorgehn, und die v. Gruber selbst mit so lebhaften Farben schildert, werden auch bei seiner Einrichtung nicht ganz wegfallen. Endlich bleibt, um andere Einzelheiten vorläufig zu übergehen, den Schülern der oberen Klassen, wenn man für sie ohne den Gesang und das Turnen 30, mit jenem Unterrichte 34 wöchentliche Stunden ansetzt, doch wohl zu wenig Zeit zu freier Thätigkeit. Und dabei werden die Abiturienten des Gruber'schen Gymnasiums, wenn ich richtig rechne, selbst in dem Falle, daß sie alle Klassen in der regelmäßigen Zeit durchmachen — was, namentlich auch bei der ganzen Construction dieses Gymnasiums, wohl manchmal nicht geschehen wird, doch wenigstens zwanzig Jahr alt — ein Alter, das, wie es an sich wohl ziemlich hoch ist, so besonders deshalb schwer ins Gewicht fällt, weil auch die Schüler des Gruber'schen Gymnasiums, z. B. wenn sie Naturwissenschaften oder Medicin studiren, noch mancherlei Elementar-Kenntnisse auf der Universität werden nachzuholen haben.

Letzteres soll bei einem Reform-Vorschlage, den ich eben im Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens finde*), nach dem Willen seines Urhebers nicht der Fall sein. Der Oberlehrer Bornhak in Berlin versucht eine höhere Schule zu construiren, die

*) 1874. Heft 3. Der Herausgeber ist jedoch mit diesem Vorschlage keineswegs einverstanden.

von ihrer untersten bis zur obersten Stufe Gymnasium und Realschule zugleich sein, also die Realschule durchaus entbehrlich machen soll. Er meint, der schon von Spilleke beklagte Mangel an geistiger Spannkraft bei den Schülern in den mittleren und oberen Klassen der Gymnasien rühre daher, daß in diesen Klassen der formale Unterricht alles Andere überwiege; der Mensch habe sich von früher Jugend auf nicht bloß mit Formen, sondern auch mit deren Inhalt zu beschäftigen; sein Geist ermüde also, erlahme und fühle sich unbefriedigt, wenn er gezwungen werde, vorwiegend nur formale oder reale Stoffe im Unterricht aufzunehmen. Die klassischen Studien können nach Bornhak's Ansicht für uns nur noch einen wissenschaftlichen, insbesondere einen historischen Werth haben; danach muß sich auch das Maß ihrer Betreibung auf dem Gymnasium bestimmen. „Wenn man an der Darstellung der Alten ganz besonders die Uebereinstimmung von Form und Inhalt rühmt und als den höchsten Gewinn der stilistischen Uebungen auf dem Gymnasium die Erlernung dieser Kunst bezeichnet, so müssen wir sagen, daß sie auf dem bisher eingeschlagenen Wege nicht erreicht wird, sondern von uns nur in der Muttersprache erlernt werden kann. Denn die Alten haben diese Kunst nicht etwa in einer fremden Sprache, sondern nach dem Studium vortrefflicher Muster in ihrer eigenen Sprache erlernt; und wenn die Römer die griechische Sprache reden und schreiben lernten, so standen sie zu derselben in ganz anderen Verhältnissen, als wir gegenwärtig zur lateinischen, nämlich etwa in dem Verhältnisse, welches wir jetzt zur französischen und englischen Sprache einnehmen." Bornhak hat in langjährigem Unterrichte die Erfahrung gemacht, daß Knaben von zwölf bis vierzehn Jahren die Elemente der lateinischen Grammatik weit schneller und leichter erlernen als Knaben von neun bis elf Jahren. Er verlangt daher ein Gymnasium, in dessen Sexta das Englische beginnt, während in Quinta das Französische, in Quarta das Lateinische und zugleich auch das Griechische hinzutreten. Für letztere beiden Sprachen werden bis zur Prima je 6 Stunden bestimmt, während die Stundenzahl für das Französische von 5 Stunden in Quinta auf 3 in den übrigen Klassen, die für das Englische von 6 Stunden in Sexta auf 5 in Quinta und 2 in Quarta bis Prima herabsinkt. Geschichte und Geographie gehen durch das Gymnasium mit 3 Stunden hindurch; Naturwissenschaften und Mathematik sind ausreichend bedacht; und so möchte denn vielleicht Alles geleistet werden können, was uns Bornhak verspricht, wenn —

es bloß auf einen Lections-Plan ankäme, der auf dem Papiere steht. Aber wenn schon die rasche Aufeinanderfolge der fremden Sprachen auf unseren Gymnasien zur Sprachmengerei führt, was wird erst der Erfolg des Bornhak'schen Planes sein? Und wie soll eine Entwickelung der Schüler zu selbständiger Arbeit möglich sein, wenn man ihnen in Quarta und Unter-Tertia 35, in Ober Tertia bis Prima 36 obligatorische Schulstunden aufbürdet?

In diametralem Gegensatze zu den Ideen Bornhak's, wie auch H. Büttner's, v. Gruber's und Lothar Meyer's steht der Plan des Verfassers der früher schon erwähnten Schrift: Die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule. Er baut ein Gesammt-Gymnasium auf, das sich von vorn herein in drei Abtheilungen, eine altklassische, eine neusprachliche und eine naturwissenschaftlich-mathematische spaltet. Diesen Plan jedoch will ich, da ich erst im Laufe meiner Erörterungen ihn genauer beurtheilen kann, hier bloß vorläufig erwähnen.

Es ist eine große Mannigfaltigkeit von Organisations-Plänen, die ich zusammengestellt habe. Durch alle aber zieht sich das Gefühl hindurch, daß bei den wesentlich veränderten Cultur-Verhältnissen unserer Zeit und nach der Umgestaltung des politischen Zustandes unserer Nation die alten Formen des höheren Schulwesens durchaus unbefriedigend sind und, sei es einer Reform oder einer Reorganisation, dringend bedürfen.

Ein ähnliches Gefühl rief während der Zeit von 1845 bis 1849 in allen deutschen Ländern, wie auch in Oesterreich, eine lebhafte Reform-Bewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens hervor. Wenn dieselbe damals scheiterte, und namentlich in Preußen die Reform-Bestrebungen in der reactionären Gestaltung des Gymnasiums von 1856 und der verwandten Gestaltung des Realschulwesens von 1859 ihren Abschluß oder, besser gesagt, ihr Grab fanden, so kann uns das bei dem engen Zusammenhange, in welchem die Einrichtung der Schulen mit den staatlichen und kirchlichen Verhältnissen steht, durchaus nicht wundern. Gegenwärtig treibt die Begründung des Deutschen Reiches, die anerkannte Nothwendigkeit einer gesetzlichen Regelung der Berechtigung zum einjährigen Militär-Dienste, der Kampf des nationalen Staates gegen feindliche Parteien, uns auch auf dem Gebiete des Schulwesens mit unwiderstehlicher Gewalt vorwärts. Eine Reform oder Reorganisation desselben ist eine Nothwendig-

keit geworden. Aber über die Richtung, in welcher dieselbe erfolgen muß, herrscht, wie wir gesehen haben, eine erhebliche Meinungsverschiedenheit. Freilich ist unter den beachtenswerthen Reformern der Rector Peter wohl der einzige, welcher das Heil in der Rückkehr zu früherer Sitte sucht; alle übrigen erstreben mit mehr oder weniger Klarheit und Entschiedenheit einen Fortschritt auf den Bahnen, welche die Entwickelung unserer höheren Schulen bereits eingeschlagen hat. Ueber das Ziel jedoch stimmt keiner mit dem anderen überein. Die Posener Directoren-Conferenz, unser Unterrichts-Ministerium, der Organisator des Stuttgarter Real-Gymnasiums und B. Kaßner wollen die bestehende Zweitheilung in unserem höheren Unterrichtswesen, das Nebeneinander eines Gymnasiums und einer Realschule von gleicher Cursus-Dauer beibehalten wissen, ohne Umgestaltungen in der einen oder anderen Anstalt oder auch in beiden auszuschließen; Lattmann, der Verfasser des Buches über nationale Erziehung, Fahle und im ganzen auch v. Gruber und Lothar Meyer wollen das Gymnasium durch eine geringere oder stärkere Aufnahme realer Bildungs-Momente reformiren oder reorganisiren, um hierdurch die Realschule I. O. entbehrlich zu machen und zu beseitigen; die Idee einer Verschmelzung beider Anstalten zu Einer höheren Schule wird am entschiedensten von Bornhak und Büttner vertreten, liegt aber theilweise auch den Vorschlägen von Lothar Meyer und Professor v. Gruber, sowie auch denen von Oberlehrer Fahle zu Grunde, während der zuletzt erwähnte ungenannte Verfasser eine durchgehende Theilung der höheren Schule in drei Abtheilungen verlangt, die jedoch in einem gewissen Zusammenhange stehen sollen. Eine Umgestaltung des Gymnasiums ferner soll, abgesehen von einer stärkeren Betonung des Nationalen, auf die fast überall ein großes Gewicht gelegt wird, theils durch Begünstigung des Griechischen auf Kosten des Lateinischen, wozu besonders B. Kaßner und die Schrift über nationale Erziehung hinneigen, theils, wie ich eben bemerkte, durch ausgedehntere Aufnahme realer Bildungs-Elemente erfolgen, welche namentlich wieder die letztgenannte Schrift, ferner Fahle, Lothar Meyer und in einem gewissen Grade auch Kaßner und v. Gruber befürworten, während nur Peter das Ziel des Gymnasiums in formaler Bildung findet. Die Realschule wollen einige ihrer Freunde, wie der Rector Dillmann zu Stuttgart und die Mehrheit der Posener Realschul-Di-

rectoren, durch weitere Annäherung an das gegenwärtige Gymnasium reformiren, während B. Kaßner aus ihr, im Gegensatze zum altklassischen Gymnasium, ein neuklassisches Gymnasium zu machen wünscht. Beide Parteien aber halten an der Einheit der Realschule fest, während im Königlichen Unterrichts-Ministerium der Gedanke an eine Spaltung derselben in zwei Abtheilungen hervorgetreten ist, welche auf der Oberstufe stattfinden soll. Eine ähnliche Spaltung nach zwei Richtungen hin auf der Oberstufe findet in der höheren Schule statt, welche Büttner construirt. Im Uebrigen soll dieselbe eine einheitliche sein und die Vorbildung aller künftigen Mitglieder der leitenden Berufsklassen übernehmen, während das Gesammt'-Gymnasium Lothar Meyer's zunächst nur für die künftigen Studirenden der Universitäten und polytechnischen Schulen bestimmt ist, und v. Gruber bei dem Aufbau des seinigen die Vervollständigung der Studien auf einer Universität voraussetzt. Deshalb verzichtet letzterer, ebenso wie der übrigens auf ganz anderem Standpunkte stehende Rector Peter, auch durchaus darauf, den Zöglingen seines Gymnasiums eine nach irgend einer Richtung hin abgeschlossene Bildung zu geben, während die große Mehrzahl der übrigen Reformer bei ihren Plänen gerade hiernach strebt.

Theilweise damit hängt das sehr verschiedene Urtheil über mehre einzelnen Unterrichtsfächer zusammen, namentlich das über den Lehrplan für die Geschichte und die Naturwissenschaften. Aus ganz anderen Gründen dagegen, aus Rücksicht auf die Zustände unserer Zeit, läßt der Verfasser des Buches über nationale Erziehung weder in seinem Gymnasium, noch in der daneben stehenden Mittelschule einen Religions-Unterricht zu, und auch Peter macht denselben für sein eigentliches Gymnasium zu einem bloß facultativen Unterrichtsgegenstande, während dagegen die übrigen Reform-Vorschläge ihn im wesentlichen bestehen lassen, wie er einmal ist, ohne jedoch näher auf ihn einzugehn. Der Mathematik theilen die Rectoren Peter und Dillmann eine besonders hervorragende Stelle zu, beide neben altklassischen Studien, während dieselbe Wissenschaft z. B. in den Plänen für ein Gymnasium und eine Mittelschule, welche die Schrift über nationale Erziehung entwirft, nur einen Platz neben anderen gleichberechtigten und zum Theil selbst bevorzugten Wissenschaften erhält. Letztere Schrift verlangt daher auch, in Uebereinstimmung mit den meisten andern, die ich erwähnt habe, Beschränkung auf die Elementar-

Mathematik; Rector Dillmann dagegen, welcher von dem Gedanken ausgeht, daß wir „wesentlich durch die Fortschritte in der Mathematik in den Naturwissenschaften und durch sie über die Cultur des alten Roms und Hellas hinausgekommen sind," läßt in seiner obersten Klasse, neben beschreibender und analytischer Geometrie, auch höhere Analysis lehren; und Rector Peter möchte in sein „eigentliches Gymnasium" wenigstens die Kegelschnitte hereinziehen. Ueber das Ziel, das im Lateinischen zu erreichen ist, herrscht für die Gymnasien insofern eine ziemliche Uebereinstimmung der Ansichten, als in fast allen Vorschlägen Gewicht auf eine ausgedehnte Lectüre in den klassischen Sprachen gelegt wird. Desgleichen verwirft die große Mehrzahl, selbst mit Einschluß von Peter, und in Uebereinstimmung mit Männern wie z. B. Laas, auf den auch von Verschiedenen hingewiesen wird, durchaus den gebräuchlichen lateinischen Aufsatz, für den sich, abgesehen von Mitgliedern der Posener Directoren-Conferenz, nur der Organisator des Stuttgarter Real-Gymnasiums lebhaft interessirt; letzterer hat ihn sogar in diese Real-Anstalt eingeführt. Ob im Gymnasium neben den alten Sprachen auch neuere gelernt werden sollen, und ob eine oder mehre neueren Sprachen, darüber herrscht wieder große Meinungsverschiedenheit. Die Mehrzahl der Reformer läßt es in dieser Hinsicht bei der bestehenden Einrichtung bewenden, und fügt also zu dem Lateinischen und Griechischen das Französische; die Schrift über nationale Erziehung dagegen streicht letzteres ebenso, wie B. Kaßner es thut, und auch Peter ist dazu wenigstens für sein eigentliches Gymnasium geneigt, während anderseits Lattmann, Lothar Meyer und natürlich auch die Fürsprecher der einheitlichen höheren Schule, Bornhak und Büttner, außer dem Französischen noch das Englische gelehrt wissen wollen. Die Reihenfolge, in welcher die fremden Sprachen in den Unterrichtskreis des Gymnasiums einzutreten pflegen, lassen Lattmann und Peter ungeändert; Fahle läßt zwei Jahre nach dem Lateinischen das Griechische und wieder ein Jahr später das Französische folgen; nach v. Gruber's Ansicht soll dem Lateinischen das Französische um zwei Jahre vorausgehn; Bornhak und Büttner wollen sowohl das Französische als das Englische vor dem Lateinischen begonnen wissen, und zwar ersterer, indem er vom Englischen zum Französischen, letzterer, indem er vom Französischen zum Englischen übergeht; auch Lothar Meyer ist dem Plane, erst die neueren und dann die alten Sprachen zu beginnen,

nicht abgeneigt. Die Zeit, in welcher die Knaben regelmäßigerweise den Anfang im Lateinischen machen würden, ist bei Peter, bei Kaßner und nach den Plänen der Schrift über nationale Erziehung und der Posener Directoren-Conferenz, ebenso wie innerhalb der in Norddeutschland bestehenden Einrichtungen, das vollendete neunte Lebensjahr; in dem Stuttgarter Real-Gymnasium tritt sie, wie in den humanistischen Schulen Würtembergs, schon mit Vollendung des achten Lebensjahres ein; Lattmann schiebt sie bis auf das vollendete zehnte, Fahle und Bornhak schieben sie auf das vollendete elfte, Büttner, v. Gruber und vielleicht auch Lothar Meyer auf das vollendete elfte bis zwölfte Lebensjahr hinaus. An das Ziel der Schule können die Gymnasiasten nach der Mehrzahl der Reform-Pläne, so wie bisher, mit vollendetem achtzehnten Lebensjahre, nach keinem früher, nach einzelnen erst später, zum Theil um zwei Jahre später gelangen.

Auf alle diese Meinungsverschiedenheiten, zu denen noch mehre anderen hinzukommen*), werden wir den Blick richten müssen, wenn wir die Frage erörtern wollen, welche Gestaltung des höheren Unterrichtswesens von den Verhältnissen und Bedürfnissen der Zeit gefordert wird und durch das nationale Interesse bedingt ist. Es hat sich bereits ergeben, daß noch manche Erwägung anzustellen, noch mancher Schritt zu thun sein wird, ehe wir zu einer befriedigenden Gestaltung gelangen. Vor allem wird noch erst manches Vorurtheil schwinden müssen. So lange noch in nicht wenigen einflußreichen Kreisen dieselben Ansichten herrschen, die in den Kreisen der Gymnasial-Lehrer noch zu überwiegen scheinen und auch mehren der skizzirten Reform-Vorschläge zu Grunde liegen; so lange man das Ziel des Gymnasiums in einer ziemlich unklar gedachten formalen Bildung sucht und diese wieder, nach echt deutscher Weise, ganz überwiegend durch fremdsprachliche Studien hervorbringen will; so lange ferner man im gegenwärtigen Gymnasium eine Musteranstalt sieht, deren Grundzüge auch für die Realschule maßgebend sein müssen: wird jeder Fortschritt auf dem Gebiete des höheren Schulwesens mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Ein bedeutender Schritt jedoch ist in neuester Zeit gethan. Er besteht darin, daß die Begründung von

*) Vgl. die lichtvolle Uebersicht in dem Aufsatze des Directors der Realschule des Johanneums in Hamburg, Dr. Friedländer: Ueber die Reform-Bestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens; Abhandlung zum Programm der Realschule des Johanneums, Ostern 1874.

Bürgerschulen oder wirklichen Mittelschulen gesichert ist*). Hiermit wird einerseits für den wichtigen Mittelstand gesorgt, anderseits die Grundlage für eine neue Organisation des gesammten höheren Schulwesens gewonnen. Namentlich kann dadurch erreicht werden, was Wichard Lange**) als das Ziel aller Reform-Bewegungen auf dem Gebiete des Unterrichtes bezeichnet: daß an die Stelle einzelner Schularten ein wirkliches, nach einem vernünftigen Plane angelegtes Schulwesen, ein nach den Grundsätzen der deutschen Pädagogik und den Bedürfnissen des praktischen Lebens eingerichteter Gesammtbau trete. Aber freilich darf man dann nicht, wie Wichard Lange will, die Knaben bis nach vollendetem zwölften Lebensjahr in der Volkschule zusammenhalten und dann erst in die Bürgerschule oder, wie er sie nennt, Deutsche Schule eintreten lassen. Dies ist nicht allein aus dem Grunde, welchen Director Friedländer***) dagegen geltend macht, unzweckmäßig, ja unmöglich, weil man nämlich bei dem fremdsprachlichen Unterrichte, den auch Wichard Lange in seine Deutsche Schule aufnehmen will, sowie auch bei den anderen Lehrfächern nicht zu genügenden Leistungen kommen kann, wenn man so spät damit beginnt; sondern auch gerade die Zwecke, die Wichard Lange bei seiner Einrichtung vorzüglich im Auge hat, würden nicht erreicht werden. Er will, daß, ehe Knaben einer höheren Lehranstalt übergeben werden, Lehrer und Schüler erst erfahren, ob und nach welcher Seite hin letztere begabt sind. Eben dies aber läßt sich in der Elementarschule nicht mit irgend welcher Sicherheit bestimmen: es ist eine bekannte Erfahrung, daß oft genug Knaben, welche in der Volkschule oder Vorschule zu den besseren Schülern gehörten, schon in Sexta nur noch zu den mittelmäßigen zählen und in Quarta bereits „abfallen.“ Erst wenn Knaben in einer fremden Sprache und in der Mathematik den Anfang gemacht haben, wird es möglich, über ihre Anlagen mit einiger Bestimmtheit zu entscheiden. Wenn also Schüler unmittelbar aus der Elementarschule in die eine oder andere höhere Schule übergehn sollen, so kann es nicht ausbleiben, daß bei der Wahl der letzteren

*) Vgl. Protokolle der im Oktober 1873 abgehaltenen Conferenz, Berlin, 1874, W. Hertz, und Ostendorf, Die Conferenz zur Berathung über das höhere Schulwesen, Düsseldorf, 1874, Schaub'sche Buchhandlung.

**) S. Wichard Lange, Die deutsche National-Volksschule, Hamburg 1872, C. Boysen.

***) In der angeführten Programm-Abhandlung.

vielfache Mißgriffe vorkommen, und die Zahl dieser Mißgriffe wird durch den gerechten Wunsch der Eltern, ihren Söhnen die Zukunft offen zu erhalten, nicht selten auch durch ihre Eitelkeit noch vermehrt werden; denn die Bestimmung, die Wichard Lange vorschlägt, daß den höheren Schulen nur diejenigen sollen zugeführt werden dürfen, welchen die Elementarschule das Zeugniß wirklich wissenschaftlicher Befähigung ertheilt, ist doch wohl weiter nichts als ein Utopien. Er wird also durch seine Einrichtung auch weder die Gymnasien und Realschulen, wie er wünscht, von ungeeigneten Schülern befreien, noch seine Deutsche Schule, die im allgemeinen nur dürftigere und sehr schwache Schüler erhalten wird, zu rechtem Gedeihen bringen. Aber auch eine organische Einheit des ganzen Schulwesens, welche den jetzigen Lebensverhältnissen entspricht, kommt durch seinen Plan nicht zu Stande. Den gesammten Staatsbürgern zwar würde nach demselben eine gemeinsame Grundlage der Bildung zu Theil werden, die fester wäre als die gegenwärtige; aber dieselbe ist doch immerhin ziemlich beschränkt; und die drei Gebäude, welche Wichard Lange über der allgemeinen Elementarschule errichtet, die Deutsche Schule, die Realschule und das Gymnasium, sind nothwendigerweise so von einander verschieden, daß die Schüler aus ihnen mit ganz verschiedener Geistesrichtung ins Leben eintreten; die vorhandene Kluft zwischen der Bildung der leitenden und derjenigen der erwerbenden Berufsklassen bleibt also unausgefüllt. Der grundlegende Plan für die Organisation der Bürgerschule oder Mittelschule wird zunächst jedenfalls der des Stadtschulrathes von Berlin Dr. Hofmann*) bleiben, wenn auch Herr Dr. Hofmann die Consequenz gerade dieses seines Planes, daß ihm entsprechend der Lehrplan für die unteren Klassen der Realschule und des Gymnasiums umzugestalten ist, nicht zieht. Die Bürgerschule muß ihre Zöglinge nach einem etwa dreijährigen Cursus in der Elementarschule aufnehmen. Ob dies in Zukunft mit dem vollendeten neunten Lebensjahre zusammentreffen soll, kann streitig sein. Ich neige mich immer mehr zu der Ansicht, die gesetzliche Bestimmung über die Schulpflichtigkeit sei etwa dahin abzuändern, daß es heiße: Kinder können in die Volkschule, bez. Vorschule, mit Vollendung des sechsten Lebensjahres aufgenommen werden; die Schulpflichtigkeit beginnt mit Voll-

*) In seiner Denkschrift über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. — Leider ist die vortreffliche Schrift nur als Manuscript gedruckt.

endung des siebenten Lebensjahres" — eine Abänderung, welche allerdings mit der weiteren Gründung und Ausdehnung von Kinderbewahranstalten zusammenhangen würde. Dann ließe sich für die Aufnahme in die Bürgerschule feststellen, daß der Eintritt erst mit Vollendung des zehnten Lebensjahres erfolgen könne. In Folge dessen würden manche Bedenken gegen den sechsjährigen Cursus der Hofmann'schen Mittelschule, die hier und da laut geworden sind*), schwinden; denn die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste, welche mit der Abgangs-Prüfung dieser Schule verknüpft werden muß, würde dann in der Regel, wie es wünschenswerth ist, frühestens mit dem vollendeten sechzehnten Lebensjahr erworben. Den sechsjährigen Cursus zu einem siebenjährigen auszudehnen, scheint mir bedenklich: die Schule nimmt dann fast nothwendigerweise einen mehr wissenschaftlichen Charakter an; sie hört auf, die rechte Schule für den Mittelstand zu sein; ihre Abiturienten werden für den Eintritt in die Berufsarten, für welche die Schule gegründet werden soll, leicht zu alt; und die Schüler werden deshalb die Anstalt vielfach schon vor der Abiturienten-Prüfung verlassen. Endlich gehört in die Bürgerschule oder Mittelschule eine, aber auch nur Eine neuere fremde Sprache. Der Director der höheren Bürgerschule für Knaben zu Leipzig, Dr. Pfalz**), zwar ist der Ansicht, daß jene Schule grundsätzlich eine Deutsche Schule bleiben müsse, und eine oder zwei fremde Sprachen nur aus praktischen Gründen in ihren Unterrichtsplan aufgenommen werden können; aber dem gegenüber behält Hofmann doch wohl Recht, wenn er als ein charakteristisches Merkmal der Mittelschule, im Gegensatze zur Volkschule, es bezeichnet, daß sie durch Aufnahme einer fremden Sprache, zugleich mit Förderung des Denkens bei den Schülern, die Erkenntniß der Muttersprache vertiefe, den Gesichtskreis der Knaben erweitere und ihnen es erleichtere, künftig auch mit anderen Nationalitäten zu verkehren. Anderseits jedoch ist es sehr zu bedauern, daß im deutschen Reichskanzler-Amt und preußischen Kriegsministerium immer noch die Ansicht herrscht, die Berechtigung, Zeugnisse für den einjährigen Dienst auszustellen, dürfe nur

---

*) Vgl. Friedländer, Die gesetzliche Regelung des Rechtes zum Einjährigen Freiwilligendienst, Im neuen Reich, Jahrg. 1874, Nr. 9; wieder abgedruckt im Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens, 1874, Heft 4.

**) S. seinen lesenswerthen Bericht über die höhere Bürgerschule für Knaben zu Leipzig. Leipzig, in Commission bei C. G. Naumann, 1874.

solchen Schulen gewährt werden, welche zwei fremde Sprachen in ihren Unterrichtskreis hereinziehen. Denn in Einer fremden Sprache vermag eine Schule, auch wenn ihre Zöglinge nur mäßig begabt sind, bis zum sechzehnten Lebensjahre derselben etwas Tüchtiges zu leisten, was durch die Vergleichung auch dem Verständniß und Gebrauche der Muttersprache zu gute kommt, und sie kann dies durch eine Methode erreichen, bei welcher die Knaben fortwährend im Beobachten und Denken geübt werden; sie behält endlich volle Zeit, ihre Schüler die Natur und Geschichte beobachtend und denkend erfassen zu lehren. Muß sie dagegen in zwei fremden Sprachen unterrichten, so leiden hierunter die Naturwissenschaft und Mathematik, die Geographie und Geschichte; ferner nimmt die Schule die Kraft ihrer Zöglinge für eine bloß äußerliche Aneignung der fremden Sprachen übertrieben in Anspruch, verführt die Schüler dadurch leicht zu einer übertriebenen und bedenklichen Werthschätzung derselben, und erreicht in den fremden Sprachen zuletzt doch nur Mangelhaftes*). Das, sollte man denken, liege klar genug vor; und doch werden wir unsere Bürgerschulen zunächst wohl mit zwei fremden Sprachen construiren müssen. Warum? Weil auch bei unsern Behörden die nationale Schwäche einer zu großen Werthschätzung des Fremden sich von Geschlecht zu Geschlecht fortgeerbt hat, und ein altes Vorurtheil sie übersehen läßt, daß sie durch Bestimmungen wie die vorher erwähnte unser nationales Interesse schwer schädigen.

Indeß, wenn auch die Bürgerschule vorläufig nicht in ihrer reinen Gestalt ins Leben treten kann, es ist das ein vorübergehender Mangel. Ist die Bürgerschule einmal überall vorhanden — wie sie es in nicht zu ferner Zeit sein wird, so wird sich aus dem Leben selbst heraus allmählich auch ihre rechte Form entwickeln; und die gesetzgebenden Gewalten des Deutschen Reiches werden nicht umhin können, diese Form als die richtige anzuerkennen und der so gestalteten Bürgerschule das ihr gebührende Recht zu verleihen**).

*) Damit soll natürlich nicht ausgeschlossen sein, daß, wo die Verhältnisse es mit sich bringen, eine zweite fremde Sprache facultativ für Schüler der höheren Klassen gelehrt werde. Hier und da würde man sie, aus praktischen Gründen, sogar unter die obligatorischen Unterrichtsfächer aufnehmen müssen. Aber man würde dann, wenn sie z. B. das Englische, die erste fremde Sprache dagegen das Französische wäre, jenes nur zur Ermöglichung englischer Lectüre und Vorbereitung eines späteren Gebrauches zu lehren, die grammatische Bildung dagegen an dieses anzuschließen haben.

**) Einige Vorschläge, Aufsätze und Schriften sind hier aus verschiedenen

III.

In zwei früheren Artikeln habe ich zu zeigen versucht, daß die bestehende Organisation unseres höheren Schulwesens dem nationalen Interesse keineswegs entspricht, und daß die Reform-Versuche, die man jüngst gemacht hat, sowie die mannigfachen Vorschläge zu Reformen, welche in neuester Zeit ans Licht getreten sind, mehr oder weniger zu Bedenken Anlaß geben. Ist dies richtig, so folgt daraus, daß eine Umgestaltung unseres höheren Schulwesens im nationalen Interesse immer noch der Gegenstand unseres Nachdenkens und Strebens sein muß. Aber diese Umgestaltung darf allerdings nicht von willkürlichen Ideen ausgehen, sondern muß vielmehr an das Bestehende anknüpfen und, ebenso wie dieses, die Charaktereigenthümlichkeit der deutschen Nation widerspiegeln. Es gilt Auswüchse zu beschneiden; aber der Baum, welcher diese Auswüchse getrieben hat, ist gesund und muß erhalten und gepflegt werden. Daher dürfen wir zunächst die Universalität des deutschen Geistes durch die Einrichtung unseres Schulwesens nicht zerstören oder schädigen; denn gerade die Gegensätze sind es, welche, „einander anregend und befruchtend, Leben schaffen," und gerade weil es dem deutschen Geiste eigen ist, alles Gute, das fremde Nationen erzeugen, unbefangen zu würdigen und willig aufzunehmen, ist die Bildung unseres Volkes so hoch gestiegen. Aber wir verletzen unser nationales Interesse, wenn wir an die noch unfertige Jugend die fremden Elemente in zu großer Fülle und zu großer Stärke herantreten lassen; denn dann vermag der nationale Geist, der schon in der Jugend lebt, aber noch nicht zum Bewußtsein gelangt ist, sie nicht zu durchdringen und in sein Eigenthum umzuwandeln; dann entsteht also in der Jugend, statt eines kräftigen Nationalgefühles, ein

Gründen nicht berücksichtigt: nämlich einzelne in der Oktober-Conferenz aufgestellte Pläne deshalb nicht, weil über sie die Protokolle vorliegen; das Werk des Oberlehrers Dr. Beck: Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben, das viele treffende Bemerkungen enthält, deshalb nicht, weil ich mein Exemplar nicht zur Hand hatte, als ich vorstehenden Artikel druckfertig machen mußte. Die in Berlin bei Otto Gülker u. Co. erschienenen „Wanderungen eines deutschen Schulmeisters" ferner waren mir von der Buchhandlung noch nicht zugeschickt. Die letzten Nummern der Zeitung für das höhere Schulwesen, namentlich den Aufsatz des Oberlehrers Kottenhahn in Nr. 21, las ich erst, als Artikel II bereits abgeschlossen war.

verwaschener kosmopolitischer Sinn. Hieraus ergibt sich, daß in unserem höheren Unterrichte das Studium fremder Sprachen nach wie vor eine wichtige Rolle spielen kann und muß; aber der Schüler darf erst dann in dieses Studium eingeführt werden, wenn er im Gebrauche der Muttersprache hinreichend befestigt ist, um mit mehr oder weniger sicherem Bewußtsein deren Gesetze und Erscheinungen mit denen der fremden Sprachen zu vergleichen, und er darf in jenem Studium nur in dem Maaße fortschreiten, als dadurch das Bewußtsein von der Muttersprache geklärt und geschärft, nicht aber verwirrt und untergraben wird; jede fremde Sprache, welche es auch sein mag, ist im Jugendunterricht erst dann an ihrem Platze, wenn der Schüler hinreichend gereift ist, um aus ihr in die Muttersprache und aus der Muttersprache in sie zu übertragen, ohne daß der Muttersprache irgend wie Gewalt angethan wird. Hieraus ergibt sich erstens, daß es nicht bloß von einem allgemein pädagogischen, sondern auch vom nationalen Standpunkt aus ein großer Fehler ist, wenn das schwierige Latein schon mit dem vollendeten achten oder neunten oder zehnten Lebensjahre begonnen wird; denn dann sind die Knaben noch nicht im Stande, die lateinischen Redewendungen in einem guten Deutsch wiederzugeben, die lateinischen Constructionen in wirklich deutsche umzuwandeln; und um die Uebersetzung deutscher Sätze in lateinische zu ermöglichen, müssen der Lehrer und das Lehrbuch, welche doch den Schülern als Vorbild für ihren deutschen Ausdruck dienen sollten, das Deutsche nach dem Muster des Lateinischen umgestalten. Selbst Lattmann gesteht ein, daß er bei Anfertigung seines Uebungsbuches sich überzeugt habe, wie es auf den untersten Stufen, auch bei der ernstlichsten Bemühung, sich nicht vermeiden lasse, das „Idiom der Muttersprache zu entstellen.“*)

Aus demselben Grundsatz aber folgt, daß es ferner nicht nur im allgemeinen ein pädagogischer und didaktischer Fehler, sondern auch eine Versündigung am nationalen Interesse ist, wenn man, wie das bestehende Gymnasium es thut, und z. B. auch Lattmann und Peter es wollen, die Knaben in noch sehr jugendlichem Alter mehrere fremden Sprachen rasch nach einander beginnen läßt. Dadurch werden nicht bloß die Köpfe verwirrt, sondern es stumpft sich auch das Gefühl für deutschen Ausdruck ab, und es entsteht, wie v. Gruber mit Recht be-

*) S. Pädagogisches Archiv, 1874, S. 187.

merkt, jene Sprachmengerei, die jeder, welcher deutsche Aufsätze in den mittleren Klassen corrigirt hat, aus Erfahrung kennt.

Von gleichem Standpunkt aus ist sodann auch über den Lehrstoff und die Lehrmethode in anderen Unterrichtsfächern zu urtheilen. Der Geschichtsunterricht unserer höheren Schulen soll auch künftig das Ziel verfolgen, ein Verständniß der Weltgeschichte vorzubereiten, und nicht etwa, wie der Geschichtsunterricht in französischen Schulen, darauf berechnet sein, eine blinde Vorliebe für alles Vaterländische zu erzeugen; aber er muß die Geschichte fremder Völker, wo es angeht, um die deutsche Geschichte als den Mittelpunkt gruppiren, und, wo das nicht angeht, ohne den Schülern ein falsches Bild von Ereignissen und Zuständen zu geben, wenigstens stets im Auge behalten, daß aus dem Verständniß der Weltgeschichte für das Leben zunächst ein Verständniß der gegenwärtigen vaterländischen Zustände hervorgehen soll. Unser geographischer Unterricht ferner soll auch künftig die Schüler auf der Erde heimisch machen; aber er muß von der Heimath ausgehen und auf das Vaterland wieder zurückführen; das Ausland muß stets in Beziehung zu Deutschland gebracht, mit ihm verglichen werden. Unser gesammter Unterricht endlich kann vielseitig, universell sein, ja, er muß es sein; denn die Bildung, die sein Ziel ist, schließt den Begriff des Vielseitigen, Universellen in sich; aber ein nationales Element muß den gesammten Unterricht durchdringen, das Nationale in seinem Mittelpunkte stehen. Die einzelnen Formen der höheren Schule können immerhin, oder vielmehr sie müssen, wie Lattmann sich ausdrückt, einen verschiedenen Artcharakter haben; aber jener Forderung darf sich keine entziehen.

Denn wenn es auch richtig ist, daß aus jedem überhaupt ethischen Unterrichte die Erkenntniß der Pflichten gegen das Vaterland und die Nation, zu welcher ein Schüler gehört, mit Nothwendigkeit hervorgeht, und daß namentlich die Lectüre der griechischen und römischen Schriftsteller Vorbilder einer ganz und gar auf nationalem Grunde ruhenden Lebensanschauung darbietet und der Jugend hohe Beispiele von Vaterlandsliebe zeigt, welche Nachahmung verdienen: so ist doch vom Erkennen bis zum Handeln noch ein weiter Weg, und ein ebenso weiter trennt die theoretische Schwärmerei für ein allgemeines Ideal von der thätigen Liebe zu einem bestimmten Vaterlande. Unsere klassisch gebildeten Vorfahren haben das leider nur zu sehr bewiesen; der

Aufschwung des National-Gefühles in Deutschland ist erst dem Aufschwunge der National-Litteratur gefolgt. Soll die Erkenntniß bei der Jugend nicht eine unfruchtbare bleiben, soll sie zur Richtschnur des Handelns in allen Lagen des Lebens werden, so muß sie schon früh gleichsam in das Wesen des Einzelnen übergehen und so in ihm eine unwiderstehliche Macht gewinnen. Deshalb ist es nothwendig, daß die öffentliche Erziehung ausdrücklich darauf berechnet sei, eine nationale Gesinnung zu fördern.

Wenn aber irgend wo, so ist dies namentlich in Deutschland eine Aufgabe der öffentlichen Erziehung. Ich muß nochmals auf den Charakterzug des deutschen Volkes zurückkommen, welcher für die Gestaltung unseres Schulwesens maßgebend ist. Diesem Charakterzug entstammt jene Hinneigung zu kosmopolitischen Anschauungen, welche fast die gesammte deutsche Litteratur und Kunst durchdrungen und hierdurch wieder immer von neuem in unserem Volke sich verstärkt hat. Es gilt, sie bei unserer Jugend nicht aufkommen zu lassen, letztere mit wahrhaft nationaler Gesinnung zu erfüllen. Dies ist kein Rückschritt; denn der Mensch kann seine sittliche Aufgabe nur in der Besonderheit einer Nation lösen; einseitige kosmopolitische Bestrebungen führen nur zur Verschwommenheit und Charakterlosigkeit.

Eine Gestaltung des Schulwesens, welche die nationale Gesinnung ausdrücklich fördert, hatte jedoch ihre Schwierigkeit, so lange Staat und Nation bei uns nicht zusammenfielen. Denn die öffentliche Erziehung kann nur das Wohl des Staates zum Ziele haben, welcher für den Menschen die höchste sittliche Gemeinschaft ist und allein auch die sittliche Freiheit des Einzelnen sichert; die Interessen der verschiedenen deutschen Staaten aber wichen zu jener Zeit von denen der deutschen Nation oft wirklich oder scheinbar ab.

Jetzt ist diese Schwierigkeit gehoben. Der nationale Staat ist begründet, und damit sein Zweck von selbst auch zum Ziel aller öffentlichen Erziehung geworden. Was ergibt sich hieraus für die Gestaltung des Schulwesens?

Zunächst, wie mir scheint, ein Ausschluß jedes Unterrichtes, wodurch die Erziehung für den nationalen Staat beeinträchtigt wird; daher namentlich des confessionellen Religions-Unterrichtes und, da es einen andern als streng confessionellen Religions-Unterricht wenigstens gegenwärtig nicht geben kann, überhaupt jedes Religions-Unterrichtes mindestens auf allen den Stufen,

wo der Schüler durch ihn in den Parteihader der Gegenwart hereingezogen wird. Es mag zweckmäßig und heilsam sein, wenn die Knaben auf den unteren Klassen auch der höheren Schulen nicht bloß die biblische Geschichte hören und wiedererzählen und die Bibel lesen, sondern, um für den kirchlichen Religions-Unterricht vorbereitet zu werden, auch den Katechismus ihrer Confession lernen. Sobald sie aber beginnen, an dem kirchlichen Religions-Unterricht ihrer Confession theilzunehmen, hat die Schule, soweit es den Religions-Unterricht angeht, ihr Werk vollendet, und darf es nicht wieder aufnehmen: confessionelle Unterscheidungslehren gehören in sie nicht hinein, und ebenso wenig gehört in sie eine Bibelerklärung oder Kirchengeschichte oder gar Dogmatik, die, wie es auf oberen Klassen unter den gegenwärtigen Zeitverhältnissen kaum anders sein kann, durch den theologischen Standpunkt des Lehrers eine Färbung erhält. Solch ein Unterricht bringt nicht allein, wie Rector Peter bemerkt, die Schüler in ein falsches Verhältniß zu ihrem Lehrer, sowie in ein mindestens bedenkliches Verhältniß zur Religion selbst, und verführt sie zur Heuchelei, sondern er schließt auch die Gefahr in sich, sie für den Streit der Confessionen und der theologischen Meinungen, noch ehe sie ein wirkliches Verständniß für diesen Streit haben können, zu interessiren und die Erziehung zum Bewußtsein nationaler Gemeinsamkeit und zu der hieraus sich ergebenden nationalen Gesinnung zu hemmen und zu stören. Man hat dagegen eingewandt, der Religions-Unterricht sei schon deshalb auf allen Stufen einer jeden allgemeinen Bildungsanstalt nothwendig, weil die Religion ein wichtiges Cultur-Element sei. Aber keine Schule kann alle Cultur-Elemente in sich aufnehmen; jede nimmt vielmehr nur diejenigen auf, welche geeignet sind, ihren höchsten Zweck zu fördern, und in ihr eine angemessene Pflege finden können. Dies würde von der Religion an sich, dem tiefsten Grunde aller Sittlichkeit, in vollem Maße gelten; von den confessionellen Besonderheiten und theologischen Meinungen gilt es nicht. Sie stehen zum Zwecke der Schule in keiner Beziehung; ihre Pflege ist Sache der Kirchen und der Familien, in denen allein auch der Glaube wahrhaft gepflegt werden und Früchte für die Gemüthsbildung tragen kann. So lange daher die Confessionen in der Art von einander getrennt sind, und die Ansichten auf religiösem Gebiete in dem Verhältniß zu einander stehen wie gegenwärtig, mögen die Schüler höherer Schulen, die allerdings ja, wie zur Erkenntniß der Natur und der Menschenwelt, so auch zur Erkenntniß Gottes geführt

werden sollen, letztere in der Schule zunächst eben aus dem Studium der Naturwissenschaften und der Geschichte schöpfen. Ihr geschichtlicher Unterricht wird sie auch in den Stand setzen, sich, wenn das Interesse und Verständniß dafür erwachen, über den Ursprung ihrer Confession zu unterrichten, und zwar besser als eine von einseitigem Standpunkt aus gelehrte Kirchengeschichte. Wenn ich demnach auch nicht gerade mit dem Verfasser des Buches über nationale Erziehung den Religions-Unterricht von den höheren Schulen überhaupt ausschließen möchte, so würde ich ihn doch auf diejenigen Klassen beschränkt wünschen, die ich anderweitig als Mittelschulklassen bezeichnet habe. Daß er in oberen Klassen nicht allzu häufig den richtigen Ton treffe, gestehen auch eifrige Freunde des Schulunterrichtes in der Religion ein*). Für solche Klassen dürfte daher höchstens jener facultative Religions-Unterricht bestehen, den Peter vorschlägt. Besser jedoch scheint es mir, gar keinen solchen Unterricht ertheilen zu lassen; denn wird er facultativ gegeben, so liegt Gefahr vor, daß die Religion selbst den Schülern als bedeutungslos erscheine. Aber auch in den niederen Klassen muß, schon um die Entwickelung der Knaben nicht durch zwiespältige Ansichten über die wichtigsten Dinge zu stören, jeder Schüler, sobald er in den kirchlichen Religions-Unterricht eintritt, auf den Wunsch seiner Eltern von dem Schulunterricht in der Religion entbunden werden. Letztere Bestimmung haben die confessionellen und kirchlich-politischen Wirren in unserem Staate schon herbeigeführt; sie werden in nicht ferner Zeit es auch nothwendig machen, daß, ähnlich wie in anderen Staaten, der Religions-Unterricht auf die niederen Klassen unserer Gymnasien und Realschulen überhaupt beschränkt wird.

Dagegen stellen sich, vom Gesichtspunkte der Förderung nationalen Sinnes, als nothwendige Unterrichtsgegenstände, abgesehen von deutscher Sprache und Litteratur und von fremdsprachlichem Unterrichte, insofern durch letzteren das Verständniß der Muttersprache vertieft wird, namentlich einerseits zwei Fächer, die ich in anderem Zusammenhange schon erwähnt habe, nämlich die Geschichte, welche die Jugend mit der allmählichen Entwickelung unseres Volkes, mit seinen Bestrebungen und seinen Thaten bekannt machen, und die Geographie, welche ihr die Herrlichkeit ihres Vaterlandes vorführen, sowie dessen mannigfache Beziehungen zu fremden Ländern

*) Vgl. die Verhandlungen der Oktober-Conferenz.

zeigen soll, anderseits aber namentlich auch die Naturwissenschaften heraus, letztere nicht bloß deshalb, weil sie „ein unbezwingliches Bollwerk gegen die Rückkehr jenes mittelalterlichen Geistes bilden, welcher den Menschen der Erde — und daher auch den Bürger dem Staate — entfremdet hat,"*) sondern auch weil „unser modernes Bewußtsein sich auf gar keiner Stelle, auf gar keinem Gebiete des geistigen Lebens ihrem Einflusse mehr entziehen kann," und daher „Anstalten, welche auf sie verzichten, dem nachwachsenden Geschlechte die allgemeine Weltanschauung der gebildeten Völker nicht zum Verständniß bringen — noch auch solch ein Verständniß vorbereiten — können."**)

Was für einen Werth der Gesangunterricht und der Turnunterricht in der nationalen Schule deshalb haben, weil sie, richtig behandelt, auf die Weckung des National-Gefühles in der Jugend mächtig einwirken, mag hier bloß angedeutet werden.

Ferner aber hängt die Förderung nationalen Sinnes noch wesentlich von der Vertheilung der gesammten Unterrichtszeit unter die einzelnen Gegenstände des Unterrichtes und von dem Werthe, den die Schule ihnen an sich und in den Augen der Schüler beilegt, sodann auch von der Beziehung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände auf einander und von dem Lehrplan ab, den man in den einzelnen befolgt. Fachschulen mögen die Unterrichtszeit vertheilen und verwenden, wie es das Bedürfniß dieser oder jener besonderen Fächer der menschlichen Thätigkeit mit sich bringt; eine allgemeine Bildungsanstalt aber gefährdet das nationale Interesse, wenn ihre Einrichtung der Art ist, daß die nationalen Bildungs-Elemente hinter fremdartigen oder hinter den an sich indifferenten zurücktreten, und nicht vielmehr als das Wesentlichste im Gesammtunterricht erscheinen***). Wenn daher in einer Realschule die modernen fremden Sprachen, oder die mathematischen Fächer,

*) Kaßner.

**) Dillmann.

***) Man führe hiergegen nicht die alten englischen Schulen an. Einerseits sind in England nicht gerade die Schulen das, was sich zur Nachahmung empfiehlt; anderseits werden dort die Mängel des Lehrplanes durch ein echt nationales Schulleben und durch Manches im Familienleben und öffentlichen Leben ausgeglichen, was bei uns theils überhaupt nicht vorhanden ist, theils erst anfängt, sich herauszubilden.

oder vielleicht auch diese und jene ein solches Uebergewicht haben, daß sie allein in den Augen der Schüler von Bedeutung sind, und namentlich, wenn sie allein bei der Versetzung den Maßstab abgeben und daher auch das Interesse und die Kraft der Schüler absorbiren: so muß eine derartige Realschule entweder darauf Verzicht leisten, als allgemeine Bildungsanstalt zu gelten, oder, wenn sie eine allgemeine Bildungsanstalt sein will, so ist sie eine verkehrte und schädliche. Wenn ferner Lattmann in einer früheren Schrift*) den Ausspruch eines anderen Schulmannes: „Wir lehren Eines, Latein und Griechisch," als charakteristisch für die Gymnasien rühmt, so rückt er damit die Gymnasien aus der Reihe der allgemeinen Bildungsanstalten hinaus. Und ein Gleiches hat vielleicht auch der Lehrplan von 1856 gethan. Denn in Folge desselben stehn das Lateinische und Griechische, hier und da vielleicht neben der Mathematik, so im Vordergrunde des Gymnasial-Unterrichtes, daß der Rector Peter, in der oben erwähnten Flugschrift, an die Gymnasial-Direktoren getrost die Frage richtet, ob sie wohl jemals, wenn ein Novitius sich in jenen Fächern für eine bestimmte Klasse vollkommen reif erwiesen, ihn aus Rücksicht auf Mängel und Lücken in den übrigen Gegenständen in eine tiefere Klasse gesetzt haben. Daher scheint mir das Gymnasium von 1856 eine Fachschule für Philologen zu sein, die schon deshalb keine wahre Berechtigung hat, weil sie nicht etwa, wie eine Fachschule thun soll, auf einer in sich abgeschlossenen allgemeinen Bildung fortbaut, sondern Knaben, welche für sehr verschiedene Berufsarten bestimmt sind, in einem Alter aufnimmt, wo die höhere allgemeine Bildung erst beginnen soll, und weil es sich daher, zum Schaden der nationalen Interessen, an die Stelle einer wirklich nationalen Bildungsanstalt setzt. Alle Reformer auf dem Gebiete des Gymnasialwesens, die ich erwähnt habe, mit alleiniger Ausnahme des Rectors Peter, suchen deshalb auch hier die bessernde Hand anzulegen, bleiben dabei jedoch theilweise freilich auf halbem Wege stehen.

Was aber soll nun im Gegensatz hierzu geschehn? Soll etwa, wie Kaßner es für die Realschule vorschlägt, der deutsche Sprachunterricht die Stelle des fremdsprachlichen Unterrichtes einnehmen? Oder soll er in den Mittelpunkt des gesammten Schulunterrichtes treten? Man hat Versuche der Art gemacht. Nicht genug, daß an einen

*) Die Frage der Concentration. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht.

systematischen Unterricht in deutscher Grammatik sich der Unterricht in der Grammatik der fremden Sprachen von vorn herein anreihen sollte: dem Lehrer des Deutschen wurde auch die Aufgabe gestellt, gewissermaßen all die Kenntnisse, welche in den verschiedenen Unterrichtsfächern erworben würden, durch Vorträge, die er darüber halten, und Aufsätze, die er darüber anfertigen ließe, in lebendigen Zusammenhang zu bringen und fruchtbar zu machen. Und diese Vorträge und Aufsätze sollten „Gradmesser“ für die gesammte Bildung der Schüler werden. Die Schrift über nationale Erziehung erklärt sich mit Entschiedenheit gegen solche Versuche, welche hauptsächlich dem Umstand ihren Ursprung verdanken, daß von dem bestehenden höheren Schulwesen eigentlich kein denkender Pädagoge recht befriedigt ist. Und auch ich kann in derartigen Versuchen nur Mißgriffe sehn. Denn die Muttersprache ist zwar das Mittel, durch welches jede erworbene Kenntniß zur Klarheit und Bestimmtheit gelangt; die Art, wie wir sie gebrauchen, gibt allerdings Zeugniß dafür, ob wir die dargebotenen Bildungsstoffe wirklich zu einem Eigenthum gemacht haben, das wir nun auch wie einen Acker bestellen, um daraus Früchte zu ziehen, oder ob sie ein todtes Kapital oder ein äußerlicher Schmuck geblieben sind. Aber gerade deshalb kann der deutsche Sprachunterricht unmöglich den Mittelpunkt des gesammten Unterrichtes abgeben; denn die Muttersprache ist nicht ein Besitz, der erst durch Unterricht erworben werden müßte. Im Gegentheil, jeder Versuch, sie wie eine fremde Sprache zu behandeln, kann der Ursprünglichkeit des Sprachgefühles nur schaden und den Ausdruck im Deutschen nur verderben. Und wenn man den Lehrer des Deutschen zwingt, gewissermaßen allen übrigen Unterricht zu beaufsichtigen und darin einzugreifen, so bringt man einestheils ihn selbst in eine durchaus schiefe Stellung, und würdigt anderentheils alle übrigen Unterrichtsfächer tief herab: letztere hören auf, wirkliche Bildungs-Elemente zu sein, die Mittheilung von bloßen Kenntnissen und Erzielung von äußeren Fertigkeiten erscheint im sämmtlichen übrigen Unterricht als Hauptsache.

Schon hieraus ergibt sich wohl, daß nach meiner Ansicht unser nationales Interesse keineswegs dadurch besonders gefördert würde, wenn man etwa die Zahl der deutschen Unterrichtstunden auf höheren Lehranstalten bedeutend vermehrte. Zwar ist es richtig, und oben schon anerkannt, was B. Kaßner bemerkt, daß deutsche Gesinnung sich nur an den eigensten Werken des deutschen Volkes, an

seinen Großthaten im Krieg und Frieden, namentlich aber an dem, worin sich der Geist eines Volkes am unmittelbarsten ausprägt, an der deutschen Sprache und Litteratur, entzünden kann. Aber anderseits wird gerade im deutschen Unterrichte nicht bloß nur zu leicht gegen den obersten Grundsatz einer jeden, namentlich aber einer nationalen deutschen Erziehung, daß man die Schüler fortwährend zur Selbstthätigkeit heranziehe, gesündigt, sondern auch die Empfänglichkeit der Jugend für Bewunderung unseres nationalen Ruhmes nur zu oft recht schlimm gefährdet. Die deutsche Grammatik in jener systematischen Gestalt, wie man sie noch gar häufig in den unteren Klassen lehrt, dient nur dazu, die Knaben zu gewöhnen, daß sie mangelhaft aufmerken und Worte für Begriffe nehmen; der Schüler empfindet nur zu leicht, wie der Referent der Posener Directoren-Conferenz in seinem Bericht über Reform der Realschulen sich ausdrückt, in den unteren Klassen den deutschen Sprachunterricht lediglich als eine Controle dessen, was er ohnehin weiß, und als ein Hinderniß für die freie Bewegung in der Muttersprache; oder er bildet sich in jenem Unterricht auch ein, zu denken, wo er Gehörtes nachplappert. Der Unterricht der mittleren und oberen Klassen in Rhetorik und Poetik hat in der Regel keine bessere Wirkung. Die deutsche Lectüre bietet den Schülern, statt ernster, aber lohnender Arbeit, wie sie jedes Unterrichtsfach der Schule veranlassen soll, gar nicht selten „im günstigen Falle nur Genuß, im ungünstigen Langeweile."*) Der Unterricht in deutscher Litteraturgeschichte muß wenigstens recht vorsichtig ertheilt werden, wenn er nicht die Gefahr in sich schließen soll, die Schüler zur Phrase und Lüge zu verleiten. Der deutsche Aufsatz endlich kann in seiner herkömmlichen Form, wonach der Lehrer des Deutschen Arbeiten über alle möglichen und unmöglichen Themata aufgibt, nur zu leicht dahin führen, die Schüler zu zerstreuen und die Gewöhnung an ein energisches Nachdenken und denkendes Arbeiten zu verhindern. Selbst bei geschickter Behandlung erweist sich der Nutzen, den er bringen soll, im allgemeinen mindestens als sehr problematisch: englische Schüler, die in ihrer Muttersprache nie das gemacht haben, was wir deutsche Aufsätze zu nennen pflegen, stehen, wenn sie in die obersten Klassen unserer höheren Lehranstalten eintreten, binnen sehr kurzer Zeit ihren deutschen Mitschülern an Gedankenentwickelung, logischer Anordnung, Präcision

*) So die Schrift über nationale Erziehung.

und Gewandtheit des Ausdruckes in keiner Weise nach. Mir scheint daher der deutsche Unterricht im ganzen nur dieselben Zwecke verfolgen zu dürfen, wie jeder andere sprachliche Unterricht: eine allmähliche Einführung in das Verständniß der deutschen Sprache und Litteratur, welches an bestimmten, für jede Stufe der Schule passenden Erzeugnissen der Litteratur zu gewinnen ist; dazu jedoch bedarf es, da unsere Sprache nicht erst als fremde erlernt zu werden braucht, im allgemeinen nur einer beschränkten Zeit.

Man hat hiergegen eingewandt, daß zahlreiche Schüler auch der höheren Schulen zu Hause eine Mundart sprechen und in der Schule sich an einen sprachrichtigen hochdeutschen Ausdruck erst gewöhnen müssen. Ganz richtig; aber diese Gewöhnung soll und kann nicht durch den deutschen Unterricht allein erfolgen, sondern vielmehr durch den gesammten Schulunterricht. Daher bin ich zwar keineswegs der Ansicht, daß die im Plane von 1856 für Sexta und Quinta bestimmten zwei deutschen Stunden in Verbindung mit zehn lateinischen für die Zwecke des deutschen Unterrichtes genügen: in der That wird durch das Latein auf dieser Stufe am deutschen Ausdruck mindestens ebenso viel verdorben als gebessert. Auch würde ich auf der gesammten Oberstufe des Gymnasiums, also nicht bloß in Prima, sondern auch in Ober-Secunda, dem deutschen Unterrichte, neben so zahlreichen fremdsprachlichen, doch jedenfalls drei Stunden in der Woche gewidmet wünschen. Aber andererseits halte ich eine Vermehrung der deutschen Stunden, wie z. B. Dr. Kaßner sie vorschlägt, doch mindestens für ziemlich bedenklich. Der weniger geschickte Lehrer weiß mit so vielen Stunden nichts Rechtes anzufangen; der geschickte bedarf ihrer nicht: er wird auf den niederen Klassen in geringerer Zeit alles Wünschenswerthe leisten können, und auf den höheren es verstehn, für das Deutsche, welches vielleicht mehr als alle anderen Fächer sich für das eigene Studium der Schüler eignet, die Privat-Thätigkeit derselben anzuregen, oder, da es bei den meisten dessen kaum bedürfen wird, sie zu leiten.

Wenn ich nun auch in solchen Ansichten mit der Schrift über nationale Erziehung wohl meistens übereinstimme, so kann ich mich um so weniger mit dem einverstanden erklären, was der Verfasser an die Stelle des gewöhnlichen deutschen Schulunterrichtes setzen will, um den nationalen Interessen in der Schule noch eine besondere Förderung angedeihen zu lassen. Nach seinem Plane soll einerseits ein energisches

Betreiben des Mittelhochdeutschen von Unter-Tertia an, anderseits, wie wir schon gesehen haben, ein ausgedehntes Studium der Geschichte durch die ganze Schule hindurch jenen Interessen zu gute kommen. Daß aber ersteres in der Lectüre, welche es den Schülern ermöglicht, nur in ziemlich geringem Maße ihnen wirklich Nationales vorführen würde, weiß jeder, welcher einen Blick namentlich in das höfische Kunstepos des Mittelalters geworfen hat. Das Studium der Entwickelung der deutschen Sprache aber, welches besonders Dr. Kaßner betont, ist allerdings ganz geeignet, das Interesse für letztere zu wecken; aber es vermag dies erst in reiferen Jahren, wo dem Schüler durch das Studium fremder Sprachen der Blick für die Umwandlungen in den Formen der Muttersprache und für die Entwickelung der Wortbedeutungen in derselben geschärft ist. Der geschichtliche Unterricht ferner soll, nach der Schrift über nationale Erziehung, namentlich in den höheren Schulen, in welchen das hauptsächliche Gewicht auf Lateinisch und Griechisch gelegt wird, gegen diese Bevorzugung der alten Sprachen ein Gegengewicht bilden, theils durch eine Auswahl, Anordnung und Gruppirung, bei welcher die deutsche Geschichte so viel als möglich in den Mittelpunkt der gesammten Geschichte tritt, theils auch insofern vorzugsweise die Geschichte der letzten drei Jahrhunderte zu dem Zwecke durchgenommen werden soll, um ein Verständniß der gegenwärtigen realen Zustände des Vaterlandes anzubahnen. Daß nun, gegenüber den in Kraft befindlichen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht, jene Gesichtspunkte eine gewisse Berechtigung haben, verkenne ich durchaus nicht, und habe ich theilweise selbst bereits angedeutet; auch gebe ich gerne zu, was B. Kaßner sagt: „Durch die Jahrhunderte hindurch muß der Knabe und Jüngling das thatkräftige Wirken des deutschen Geistes kennen lernen, sein unermüdliches Ringen, seine unverwüstlichen, frischen Hoffnungen, damit der nationale Keim, der in jeder jugendlichen Brust ruht, durch die seinem Wesen adäquaten Elemente sich nährt, an ihnen und durch sie emporwächst. Auch die Schwächen und Schattenseiten des deutschen Geistes, die im geschichtlichen Leben hervorgetreten sind, muß er erfahren, damit er sie selbst überwindet. Die falschen Wege und verkehrten Geistesrichtungen dürfen neue Generationen nicht abermals einschlagen.“ Und wenn derselbe fortfährt: „Es muß insbesondere der sittliche Charakter, wie er sich in den hervorragenden Personen der deutschen Geschichte offenbart hat, in seinen verschiedenen lebensvollen Gestalten dem heranwachsenden

Geschlechte vor die Seele geführt werden, damit das Gemüth sich daran erwärme, das Pflichtgefühl sich stärke und das sittliche Wollen zu einer beharrlichen und unvertilgbaren Selbstthätigkeit werde:" so stimme ich auch damit vollständig überein. Aber die Ausdehnung, welche man deshalb vielleicht wohl dem Geschichtsunterrichte gönnen möchte, findet ihre Grenze an der Nothwendigkeit nationaler Charakterbildung. Die Auffassung geschichtlicher Charaktere wird, soweit sie für Knaben und angehende Jünglinge im Bereiche der Möglichkeit liegt, dazu das Ihrige beitragen; aber weit wichtiger für Charakterbildung ist, wie auch hier wieder erinnert werden muß, daß der Schüler in allen Unterrichtstunden fortwährend zu energischer Selbstthätigkeit sich herausgefordert fühle. Gerade wegen jenes Grundzuges in dem deutschen Wesen, den ich mit der Schrift über nationale Erziehung an die Spitze meiner Erörterungen gestellt habe, darf an die Schüler, namentlich die jüngeren, wo möglich Nichts herangebracht werden, was sie bloß mit dem Gedächtniß und der Phantasie aufnehmen, ohne dadurch sofort zu eigener geistiger Arbeit angeregt zu werden. Zu solch einem mehr passiven Verhalten aber gibt der Geschichtsunterricht, besonders in den untern und mittleren Klassen, nur zu leicht in hohem Grade Anlaß. Daraus erklärt sich sein durchgängig nicht eben befriedigender Erfolg; daraus folgt aber auch, daß wir ihn so viel als möglich mit der Lectüre in den sprachlichen Stunden verknüpfen sollten*), und daß wir dem selbständigen Unterricht in der Geschichte jedenfalls nur eine beschränkte Zeit zuwenden dürfen. Bloß die oberste Stufe der höheren Schulen möchte ich von dieser Regel ausnehmen. Hier mag eine allgemeine Zusammenfassung der früher erworbenen Kenntnisse einerseits nothwendig sein, und kann anderseits den Schüler auch zu einer mehr oder weniger selbständigen Arbeit anregen. Hier mag ferner auch jenes Quellen-Studium Platz greifen, welches Peter in seinem „eigentlichen Gymnasium" durchgeführt wissen will, und das hier dem Anschluß der Geschichte an die Lectüre in den vorhergehenden Klassen entspricht.

Der nationale Charakter einer Schule kann, wie mir scheint, überhaupt nicht eigentlich in einzelnen besonderen Unterrichtsfächern sich ausprägen; eine Schule ist vielmehr nur dann eine wahrhaft

*) Vgl. Zur Concentration des Unterrichtes, Pädagogisches Archiv 1871, Nr. 8, und Programm der Realschule zu Lippstadt, Ostern 1872.

nationale Anstalt, wenn in ihr aller Unterricht zugleich deutscher Unterricht ist, und zwar dem Inhalte wie der Form nach. Wo in irgend einem sprachlichen Unterrichte sich ungezwungener Weise eine Vergleichung mit der Muttersprache darbietet, welche dazu angethan ist, den Reichthum und die Tiefe der letzteren in ein helles Licht zu stellen, mag der Lehrer solche Gelegenheit wahrnehmen; wo in der Lectüre ein Stoff vorkommt, welcher in der deutschen Litteratur ähnlich oder verschieden behandelt ist, muß wo möglich hierauf hingewiesen werden. Der Geschichtslehrer ferner mag, wo er die Geschichte fremder Völker durchnimmt, stets ihrer Beziehungen zur vaterländischen Geschichte eingedenk sein, bei der Erzählung der Großthaten anderer Nationen an die verwandten Großthaten der eigenen Nation erinnern. Der Lehrer der Geographie möge bei der Durchnahme fremder Länder nicht vergessen, hervorzuheben, wie unter ungünstigen politischen Verhältnissen doch der deutsche Pflug weite Strecken urbar gemacht, der deutsche Handel die ganze Erde in seinen Bereich gezogen, deutsche Kühnheit und Ausdauer unbekannte Gebiete der Wissenschaft erschlossen hat. Keiner von den Lehrern der verschiedenen Unterrichtsfächer endlich darf es versäumen, den Schülern Lebensbilder deutscher Männer vorzuführen, welche in jenen Fächern Bedeutendes geleistet haben. Anderseits hat jeder Lehrer einer höheren wie niederen Schule auch die Verpflichtung, dadurch, daß er immer nach einem richtigen und gewandten, von Fremdwörtern möglichst freien, durch keine undeutsche Satzbildung entstellten Ausdruck in der Muttersprache strebt, seine Achtung vor letzterer zu beweisen; jeder muß ferner stets darauf halten, daß die Schüler sich eines guten deutschen Ausdruckes befleißigen. Lehrbücher, welche in dieser Beziehung mangelhaft sind, darf keine deutsche Schule dulden.

Indeß mit der bloßen Vermeidung eines undeutschen Ausdruckes ist es ebenso wenig genug, als mit der gelegentlichen Hinweisung auf die Vorzüge des deutschen Volkes und seiner Sprache; der Begriff einer nationalen Erziehung schließt für die Methode des gesammten Unterrichtes auch eine positive Forderung in sich. Er erheischt, daß eine Hauptsache in jedem Unterrichte das Uebersetzen ins Deutsche sei. Dies gilt zunächst vom sprachlichen Unterrichte. Das Ziel jedes Unterrichtes in einer fremden Sprache muß die Befähigung sein, die fremden Schriftsteller so in deutscher Sprache wiederzugeben, daß ihr Inhalt in allen wesentlichen Beziehungen erschöpft wird und

in einer ihm entsprechenden, dem Original ähnlichen Form erscheint, ohne daß dem Geiste der deutschen Sprache irgendwie Gewalt angethan wird. So, und nur so, lernt der Schüler, das Fremde in ein Nationales, in sein Eigenthum zu verwandeln. Jede Einrichtung, welche von solchem Ziel abführt, muß als eine Schädigung des nationalen Interesse angesehen werden. Auch aus diesem Grunde ist der lateinische Aufsatz im Unterrichte der Prima und in der Abiturienten-Prüfung des Gymnasiums durchaus verwerflich; denn er führt mit Nothwendigkeit dahin, daß in der Jagd nach Phrasen die denkende Erfassung des Inhaltes und das Streben nach echt deutscher Uebertragung untergeht. Aber er ist keinesweges das Einzige, was in der Einrichtung des altklassischen Unterrichtes der Gymnasien dem nationalen Interesse widerstrebt. Auch die ganze Gestaltung der lateinischen Lectüre in den unteren und mittleren Klassen thut dies: Cornelius Nepos, Caesar, Sallust werden in Angriff genommen, ehe der Mittelschlag der Schüler im Stande ist, sie in ein gutes Deutsch zu übertragen und, wie auch Lattmann bemerkt, wieder verlassen, wenn derselbe anfängt, diese Befähigung zu erlangen. Daß bei solchem Lehrplan auch die Lehrer bald in dem Streben nach Erzielung einer durchaus sprachrichtigen Uebersetzung erlahmen, wer möchte es unnatürlich finden? Aber freilich, solch ein Lehrplan wird fast zur Nothwendigkeit, wenn man in Sexta mit neunjährigen Knaben das Lateinische beginnt.

Doch das Uebersetzen ins Deutsche ist nicht bloß im fremdsprachlichen Unterricht eine Hauptsache; die Lehrer der Geschichte, der Geographie, der Mathematik und der Naturwissenschaften haben ganz dasselbe Ziel zu verfolgen. Der naturwissenschaftliche Lehrer z. B. darf sich niemals damit begnügen, die Knaben zum Beobachten, Vergleichen und Zusammenstellen anzuleiten, sondern kann vielmehr seine Aufgabe stets erst dann als gelöst betrachten, wenn sie sich über die Ergebnisse ihrer Beobachtungen, Vergleichungen und Zusammenstellungen in geordneter Weise klar und gewandt in der Muttersprache ausdrücken. Hieraus ergibt sich von selbst, daß nicht etwa bloß im Deutschen, sondern vielmehr in jedem Unterrichte, und zwar in unmittelbarem Anschluß an das Durchgenommene, Vorträge zu halten und Aufsätze auszuarbeiten sind*), die natürlich aber in jedem Fache nur eine mäßige Zahl erreichen dürfen.

*) Vgl. die oben citirten Erörterungen und Mittheilungen über Concentration.

Dem besondern deutschen Unterrichte fällt bloß auf der obersten Stufe einer mittleren oder höheren Schule eine Aufgabe zu, welche außerhalb seiner vorher gesteckten Grenzen, aber im Interesse einer Vermittelung der Schule mit dem Leben, und also auch wesentlich im nationalen Interesse liegt. Dort, wo die Schule, wenn sie sich nicht der Gefahr aussetzen will, ihr Werk durch das Leben wieder zerstört zu sehen, einen Uebergang zu demselben anbahnen muß, mag der deutsche Lehrer das thun, was er eben, weil er Lehrer der Muttersprache ist, besser als jeder andere Lehrer kann: er mag den Schülern Gelegenheit geben, in der Muttersprache, in der allein wir unsere eigensten Gedanken und innersten Gefühle ausdrücken können, sich über die Beziehungen des Menschen zum Leben zu äußern, und dabei auch, so weit ihre geistige Reife es zuläßt, psychische Vorgänge in den Kreis der Betrachtung hereinziehen. Eine systematische Psychologie aber würde, wenn man sie hieran knüpfen wollte, nur vom Uebel sein; sie würde die Schüler verleiten, halb verstandene Phrasen für wirkliches Wissen zu halten und Kenntnisse, die sie nur dann verdauen können, wenn sie dieselben sich erarbeitet haben, in fertiger Form, zur Verwirrung der Köpfe, in sich aufzunehmen, also weit von dem Wege abführen, auf dem allein eine wahrhafte Geistes- wie auch Charakter-Bildung sich erzielen läßt. Mancherlei Beobachtungen über das Seelenleben des Menschen sind namentlich an den naturgeschichtlichen Unterricht anzuschließen.

Eine zweite Aufgabe, welche dem deutschen Unterricht auf der obersten Stufe zufällt, liegt mehr scheinbar als wirklich außerhalb seiner vorher gesteckten Grenzen. Es ist eine vergleichende Grammatik der verschiedenen Sprachen, welche von den Schülern erlernt werden. Solch eine Grammatik, welche die eigentliche Vollendung der mit der Grammatik der einzelnen Sprachen gegebenen Schul-Logik ist, wird wesentlich auch zur Klärung und Schärfung des Bewußtseins von der Muttersprache beitragen; und daß sie mit dem deutschen Unterrichte verbunden werde, ist, wie durch die Natur der Sache, so auch durch das nationale Interesse bedingt: die deutsche Sprache muß dem Schüler auf allen Stufen der Schule als der Mittelpunkt, ihre Förderung als ein Hauptzweck des gesammten sprachlichen Unterrichtes erscheinen.

Zur Vorbereitung auf diese vergleichende Grammatik ist es denn auch zweckmäßig, das Mittelhochdeutsche in den Kreis des Unter-

richtes hereinzuziehen, soweit in den einzelnen Schulen die zur Verfügung stehende Zeit das zuläßt, und nicht Unterrichtsgegenstände, welche für die geistige Entwickelung der Schüler auf den betreffenden Stufen von größerer Wichtigkeit sind, darunter leiden. Demnach wird die höhere Schule, welche ihre Zöglinge bis zum vollendeten achtzehnten, neunzehnten, zwanzigsten Jahre behält, das Mittelhochdeutsche kaum entbehren wollen. Sie wird unter günstigen Umständen auch die älteren Gestaltungen der deutschen Sprache in den Kreis der Betrachtung aufnehmen dürfen. Die passende Klasse hierfür wie für den Unterricht im Mittelhochdeutschen möchte etwa die Ober-Secunda sein*). Auf dieser Stufe, die im allgemeinen nur die besseren Schüler erreichen, und wo dieselben bereits eine gewisse geistige Reife erlangt haben, nimmt solcher Unterricht in der historischen Grammatik der Muttersprache nicht übertrieben viel Zeit in Anspruch, während er dort zugleich ganz geeignet ist, dem gesammten sprachlichen Wissen der Schüler eine nationale Richtung zu geben, und den Unterricht zu ergänzen, welchen die höhere Schule ihnen früher oder später in der deutschen Geschichte zu Theil werden läßt. Denn wenn die Entwickelung der Sprachen überhaupt, als der unmittelbarsten und großartigsten Erzeugnisse des menschlichen Geistes, für die Culturgeschichte von hervorragender Bedeutung ist: so spiegelt namentlich die allmähliche Umgegestaltung der deutschen Sprache alle tief eingreifenden Momente der deutschen Geschichte wieder. Auch läßt sich nicht verkennen, daß aus den Litteratur-Werken, zu welchen das Studium besonders des Mittelhochdeutschen den Zugang eröffnet, der Geist von Zeiten deutlich hervorleuchtet, deren Charakter dem Schüler anschaulich zu machen, für den Geschichtslehrer von ungemeiner Schwierigkeit ist. Aber so hoch man die Bedeutung der historischen deutschen Grammatik für Gymnasien und ähnliche Anstalten schätzen mag, so wenig ist es zu billigen, wenn man sie in Schulen von einem minder ausgedehnten Cursus und weniger tief angelegten Bildungsgange hereinzieht. Hier kann sie, weil alle Vorbedingungen für einen rationellen Betrieb fehlen, nur die Masse des Unterrichtstoffes, die ohnehin schon leicht drückend wird, vermehren, ohne die Schüler zu eigener geistiger Arbeit anzuregen,

*) Director O. Richter (im Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens, 1874, Heft I) will jenen Unterricht nach Prima verlegen. Indeß die oben bezeichnete Aufgabe der Prima bedarf doch einer Vorbereitung.

und die Köpfe der Knaben nur verwirren, statt ihr Denken zu klären und zu schärfen.

Daß hierdurch für solche weniger weit gehenden Schulen gelegentliche Hinweisungen auf einzelne ältere Sprachformen nicht ausgeschlossen werden sollen, versteht sich von selbst.

IV.

In meinem letzten Artikel habe ich erörtert, inwiefern und wodurch unsere höheren Schulen eine nationale Gesinnung in der Jugend befördern können. Fast noch mehr aber liegt es — darauf wurde schon gelegentlich hingewiesen — im nationalen Interesse, daß der Charakter der Zöglinge gebildet werde. Dies gilt für jedes Volk; denn eine nationale Gesinnung kann in ihren Zielen und Mitteln irre gehen; nur eine tüchtige Charakter-Bildung gibt ihr eine feste Richtung auf das Heilsame zugleich mit der Kraft, dasselbe energisch zu erstreben. Besonders wichtig aber ist das Hinwirken auf Charakter-Bildung in den Schulen des deutschen Volkes, zu dessen nationaler Besonderheit, wie ich früher nachzuweisen versucht habe, Eigenschaften gehören, welche einer großartigen Entwickelung fähig sind, aber auch bedeutende Gefahren in sich schließen. Diese Eigenschaften hat, neben den anderen Factoren der Erziehung, auch die Schule zum Guten zu wenden, und zwar hauptsächlich durch das ihr eigenthümliche Mittel, das heißt, nicht so sehr durch besondere Maßregeln der Zucht, welche bei der Gestaltung unseres socialen Lebens im allgemeinen immer schwerer durchführbar werden und immer mehr an Wirksamkeit einbüßen, als durch den Unterricht.

Wie muß derselbe demnach beschaffen sein? Soll er überhaupt charakterbildend wirken, so ist eine nothwendige Vorbedingung, daß er hauptsächlich auf Gegenstände gerichtet sei, welche nicht bloß oder vorwiegend äußeren Zwecken dienen oder zu dienen scheinen, sondern vielmehr auch in den Augen der Schüler ihren Werth in sich tragen. Hieraus folgt, daß in jeder allgemeinen Bildungsanstalt die sogenannten ethischen Unterrichtsfächer entweder das Uebergewicht haben, oder doch mindestens den übrigen Fächern das Gleichgewicht halten müssen. Daß neben den allgemeinen Bildungsanstalten auch Schulen nothwendig sind, welche die Vorbildung für bestimmte Fächer der Thätigkeit als ihr Ziel verfolgen,

versteht sich von selbst; aber es heißt das Bildungsbedürfniß des Volkes irre führen und das nationale Interesse schwer schädigen, wenn solche Schulen durch Einschiebung einiger wenigen sprachlichen oder Geschichtstunden sich den Schein geben, allgemeine Bildungsanstalten zu sein. Die sog. Reorganisation der Provinzial-Gewerbeschulen ist auch vom nationalen Standpunkt aus ein verhängnißvoller Mißgriff; auch vom nationalen Standpunkt aus muß die Forderung gestellt werden, daß Fachschulen eben reine Fachschulen bleiben, daher eine in ihrer Art abgeschlossene Bildung voraussetzen, aber nicht etwa eine solche nebenbei erzielen wollen. Zu allgemeiner Bildung zu führen, haben nur solche Schulen die Befähigung und die Aufgabe, welche ihrer ganzen Anlage nach allgemeine Bildungsanstalten sind.

Aber wie sind letztere zu gestalten? Ich muß mir erlauben, auf das zurückzuweisen, was ich in meinem ersten Artikel über den Charakter des deutschen Volkes gesagt habe. Hieraus ergibt sich von selbst, welche Gestaltung unseres Schulwesens durch die Rücksicht auf diesen Charakter bedingt ist. Diejenige nämlich, welche am meisten dazu beiträgt, einerseits die Tugenden, die aus dem Grundzug unseres nationalen Wesens hervorgehn und unsere nationalen Erfolge möglich gemacht haben, unserem Volke zu erhalten, anderseits die nationalen Schwächen und Fehler, die mit jenem Grundzuge verknüpft sind, zu bekämpfen und so weit als möglich zu überwinden. Es handelt sich also erstlich darum, die selbstlose Hingabe an den Beruf und den unbedingten Gehorsam gegen die Pflicht, denen unser Volk seine Größe verdankt, schon in der Jugend zu pflegen und zu fördern. Um diesen Zweck zu erreichen, ist zunächst und vor Allem nothwendig, daß die Schüler dahin gebracht werden, von der spielenden Beschäftigung mit Vielerlei immer mehr zur ernsten Arbeit für einen Zweck überzugehn. Deshalb dürfen, in der höheren ebenso gut wie in der niederen Schule, die Unterrichtsfächer nicht in verwirrender Menge und Mannigfaltigkeit, sondern nur allmählich, eines nach dem andern, und jedes erst dann an sie herantreten, wenn ihr Geist hinreichend gereift und vorbereitet ist, um es mit vollem Interesse und nicht bloß mit dem Gedächtniß, sondern auch mit dem Verstande und daher auch selbstthätig zu erfassen. Es ist ein pädagogischer Fehler, den wir auch im Interesse der Charakter-Bildung zu beklagen haben, daß unsere Gymnasien und Realschulen ihre Zög-

linge in das Lateinische nicht durch das Medium einer der Muttersprache näher stehenden neueren Sprache, sondern unmittelbar und sofort beim Eintritt in die Sexta einführen, wo, wie Rector Peter richtig nachweist, das Lateinische nur mechanisch erlernt werden kann. Es muß, von demselben Gesichtspunkt aus, als ein noch schwererer Fehler bezeichnet werden, wenn unsere Gymnasien ihre Schüler vom neunten bis zum elften Lebensjahr in drei fremde Sprachen nach einander einführen. Auf den höheren Gymnasial-Klassen ist, wie sich nicht verkennen läßt, der Grundsatz der Concentration, den wir namentlich auch im Interesse nationaler Erziehung aufstellen müssen, besser gewahrt, aber freilich auf Kosten wichtiger Bildungs-Elemente gewahrt; die Realschulen verletzen denselben nach oben hin immer stärker. Unser höheres Schulwesen bedarf daher, wenn bei dem stets anwachsenden Maße des möglichen Unterrichtstoffes die gute Gewohnheit energischen Arbeitens nicht mehr und mehr verschwinden soll, einer wesentlichen Umgestaltung. Wir müssen eine Form desselben suchen, bei der es möglich wird, die Arbeit eines jeden einzelnen Schülers auf wenige Unterrichtsgegenstände, welche durch die Richtung auf ein gleiches Ziel in einem inneren Zusammenhange stehn, zu concentriren; nur so wird Hingabe an das Studium ermöglicht, Verflachung des Geistes verhütet, der Schüler zu gründlicher Arbeit und selbständigem Schaffen erzogen. Jede Schule muß also auch für sich ein organisches Ganze bilden und von unten bis oben einen bestimmten Charakter an sich tragen. Wer die Schüler gleichzeitig bis dahin führen will, daß sie fremder Sprachen sich frei bedienen, und daß die Mathematik beginnt, ihnen zur Sprache der Naturwissenschaften zu werden — ein Streben, welches den Lehrplänen der Realschulen nicht selten zu Grunde zu liegen scheint, der täuscht sich über die Grenzen des bei der Mehrzahl der Schüler Möglichen, und stört die Entwickelung mancher, bei denen er es mehr scheinbar als wirklich ermöglicht. Wer da glaubt, aus einer bloß äußerlichen Verbindung zweier durchaus verschiedenen Bildungs-Elemente, von denen jedes ein Gegengewicht gegen das andere sein soll, könne eine harmonische und fruchtbare Bildung hervorgehn, der gibt sich einem gefährlichen Wahne hin. Mathematik und Latein sind vortreffliche Bildungsmittel; wenn man aber, wie namentlich das Stuttgarter Real-Gymnasium, sie neben einander hinstellt, die Anforderungen in der einen wie in dem andern

auf die Spitze treibt und in dieser Weise erst für das Lateinische und dann für die Mathematik, und theilweise auch für beide gleichzeitig, die volle Kraft der Zöglinge in Anspruch nimmt, so macht man ein Experiment, das wohl von äußeren Erfolgen bei begabten und energischen Schülern begleitet sein kann, das aber dem letzten Zweck aller Schulbildung, der Erziehung zu selbständiger Arbeit und zu der hieraus hervorgehenden Charakterfestigkeit, entschieden widerstreitet. Auch im Sprachunterricht ist es ein Fehler, wenn man, wie es die bestehende Realschule, namentlich die Realschule I. O. thut, mehre fremden Sprachen mit gleichen Ansprüchen an das Interesse und die Zeit der Schüler neben einander stellt; denn die Sprachvergleichung, welche sie in einen inneren Zusammenhang bringen könnte, läßt sich erst dann mit Nutzen für die geistige Ausbildung treiben, wenn die einzelnen Sprachen bis zu einem gewissen Grade ein sicheres Eigenthum geworden sind; der Schüler muß, um zu ihr befähigt zu werden, zunächst in Einer fremden Sprache es zu einer festen, stets bereiten Kenntniß und Gewohnheit bringen. In dieser Sprache erfaßt er dann, indem er sie der Muttersprache gegenüberstellt, das Wesen der Sprache überhaupt, und bahnt sich den Weg zum Verständniß der Erscheinungen und Gesetze, die er in anderen fremden Sprachen findet*). Deshalb muß in jeder höheren Schule Eine fremde Sprache für den grammatischen Unterricht die vorherrschende sein und diesen Platz auch fortwährend behaupten. Es ist keine zweckmäßige Schulgestaltung, wenn auf den unteren Klassen einer Realschule das Lateinische, auf den oberen das Französische überwiegt. Es würde nicht wohlgethan sein, wenn man auf den oberen und selbst schon auf den mittleren Klassen des Gymnasiums, wie namentlich B. Kaßner vorschlägt, das Lateinische gegenüber dem Griechischen ganz in den Hintergrund treten ließe. Die Vorzüge der griechischen Sprache sollen gewiß nicht verkannt werden; aber sie kommen dem Schüler auch zum Bewußtsein, wenn man nur im Griechischen recht viel liest. Daß ferner auf den oberen Klassen des Gymnasiums die griechische Lectüre das Uebergewicht über die lateinische erhalte, ist nur eine berechtigte Forderung; die grammatische Bildung der Gymnasiasten aber muß bis zum Ziele des Gymnasiums hin zunächst an das Lateinische anknüpfen, das frei-

*) Vgl. das Referat des Directors Dr. Gerber in der mehrerwähnten Posener Directoren-Conferenz.

lich stets in Beziehung zu dem Mittelpunkt alles sprachlichen Unterrichtes, d. h. zur Muttersprache, zu bringen ist*).

Was an einen Hauptgegenstand des Unterrichtes sich anreiht, kann verschiedenartig sein; aber es muß mit ihm in einem inneren Zusammenhange stehn; kein Unterrichtsgegenstand darf bloß äußerer Zwecke wegen aufgenommen sein, um als Nebenfach betrieben zu werden. Die Naturwissenschaft und das Französische wirken in der Stellung, welche sie gegenwärtig im Gymnasium einnehmen, auf die Charakter-Bildung ebenso wie auf die Geistesbildung schädlich ein; und von dem Latein in den oberen Klassen der gegenwärtigen Realschule I. O. läßt sich oft nichts Besseres sagen.

Jede höhere Schule wird also den Stempel einer gewissen Einseitigkeit an sich tragen müssen. Daraus folgt aber, daß sie die Schüler erst dann aufnehmen darf, wenn solche Einseitigkeit nicht mehr nachtheilig, sondern durch die geistige Entwickelung selbst bedingt ist. Das Kind hat ein allseitiges Interesse; aber dieses Interesse ist mehr das der Neugier als das der Wißbegier, und schließt den Trieb zu ernster Arbeit noch nicht in sich. Der Mann soll auf einem bestimmten Gebiete für einen bestimmten Zweck arbeiten. Er ist dazu nur dann im Stande, wenn er durch concentrirte Thätigkeit in der Jugend sich hierfür vorbereitet hat; aber er kann anderseits seine Stellung im Leben auch nur dann wahrhaft ausfüllen, wenn er, bei aller Bestimmtheit des Strebens nach einem Ziel hin, doch das Interesse für andere Lebenserscheinungen sich bewahrt und für die verschiedenen Bestrebungen derer, zu welchen er in Beziehung tritt, sich ein Verständniß verschafft hat. Und das eine wie das andere gilt natürlich um so mehr, je höher jemand auf der Stufenleiter der Gesellschaft steht, und je wichtiger für den Staat seine Berufsthätigkeit ist.

Zwischen dem Kindes- und dem Mannesalter nun liegt die Zeit der Vorbereitung durch die Schule. In ihr gilt es, aus der Natürlichkeit des ersteren zu der bewußten Thätigkeit des letzteren so hinüberzuleiten, daß keiner der Keime, welche die Natur in den Geist des Menschen gelegt hat, erstickt werde, der Geist vielmehr sich nach

*) Ueber die Einwendungen, welche von diesem Gesichtspunkt aus gegen meinen Organisations-Plan erhoben werden können, vgl. Artikel V.

allen Seiten hin entfalte. Daraus ergibt sich einerseits, daß der Uebergang von der allumfassenden, aber spielenden Beschäftigung des Kindes zu der Arbeit des Mannes für Einen bestimmten Zweck ein ganz allmählicher sein muß, anderseits, daß auf jeder Stufe einer allgemeinen Bildungsanstalt die geistige Kraft nach ihren verschiedenen Richtungen hin, wenn auch mit Bevorzugung dieser oder jener Richtung, geübt werden muß, und daß die Lebensgebiete, für welche der gereifte Mann einst Interesse und Verständniß haben soll, dem heranreifenden Knaben und Jüngling auf keiner Stufe einer solchen Anstalt ganz aus den Augen schwinden dürfen. Der Schüler muß das Beobachten stets neben dem Denken üben; er muß in die Welt der Natur ebenso wie in die des Geistes immer weiter eingeführt werden. Die Behauptung einer beschränkt philologischen Pädagogik, daß gerade der Unterricht einer Sexta und Quinta recht einseitig sein müsse, widerstreitet der natürlichen Entwickelung des Menschen; und wenn die Erfahrung zeigt, daß man das Lateinische, je früher man es beginnt, desto gewaltsamer betreiben muß: so ist auch dadurch nur bewiesen, daß man es nicht zu frühzeitig beginnen darf. Wenn eine Lateinschule oder ein Gymnasium den Knaben, welcher eben aus der Elementarschule tritt, in seinem zehnten oder gar in seinem neunten Lebensjahre durch einen Sprachunterricht, der zunächst höchstens sog. formale Bildung geben kann, derartig in Anspruch nimmt, daß daneben weder für die Sagenwelt der Griechen und Deutschen, die gerade ihn so mächtig anzieht, noch auch namentlich für die Beobachtung von Naturgegenständen, auf welche seine offenen Sinne und die Unbefangenheit seines Geistes mit zwingender Nothwendigkeit hinweisen, die gehörige Zeit bleibt: so versündigt es sich an der Entwickelung seiner Zöglinge; und das Stuttgarter Real-Gymnasium verfährt nicht viel besser; denn sein „Anschauungsunterricht in Bildern von Natur-Objecten," der in einen nicht sonderlich ausgedehnten deutschen Unterricht fallen muß, ist natürlich durchaus nicht geeignet, einen wirklichen Unterricht in der Naturgeschichte zu ersetzen. Indem unser preußisches Gymnasium ferner in Quarta den naturwissenschaftlichen Unterricht ganz ausfallen läßt und in Secunda ihn auf ein Minimum beschränkt, bei dem eine naturwissenschaftliche Methode nicht Platz greifen kann: verleugnet es den unumstößlichen Grundsatz, daß eine geistige Kraft sich nur dann erhält und vermehrt, wenn sie geübt wird. Und wenn

Mitglieder der Oktober-Conferenz den Normal-Plan dadurch verbessern wollten, daß sie den naturgeschichtlichen Unterricht, statt in Quarta, in Tertia ausfallen ließen, oder den physicalischen Unterricht der Unter- und Ober-Secunda in letztere Klasse zusammendrängten: so zeigten sie hierdurch nur, daß auch sie sich mit jenem Grundsatze nicht eben vertraut gemacht hatten — ganz abgesehen z. B. davon, daß ein Abschluß des naturgeschichtlichen Unterrichtes auf der Stufe der Quarta ganz einfach eine Unmöglichkeit sein würde. Es ist ein Widerspruch gegen die Idee einer allseitigen, harmonischen Bildung, die dem Rector Dillmann doch bei der Organisation seines Real-Gymnasiums vorgeschwebt zu haben scheint, wenn die vierte und die siebente Klasse von unten weder irgend einen naturwissenschaftlichen Unterricht, noch auch nur irgend einen Ersatz dafür haben*). Es macht einen fast komischen Eindruck, wenn, wie es jüngst geschehen ist, ein eifriger Philologe**), um die altklassische Einheit des Gymnasial-Unterrichtes zu retten, die Gymnasiasten, statt durch die Beschäftigung mit Naturwissenschaften, durch Anschauung von Abbildungen und Darstellungen antiker Kunstwerke im Beobachten üben will. Es geht fast über das Maß des Begreiflichen hinaus, wenn man nicht selten die Behauptung hört, auch die alten Sprachen und Schriftsteller böten Stoff zum Beobachten genug, die Naturwissenschaften seien deshalb für Gymnasiasten ganz unnöthig.

Unser Schulwesen muß also, im Interesse der Charakterbildung wie auch der Geistesbildung der Zöglinge, und demnach auch im nationalen Interesse, so organisirt werden, daß aus einer in ihrer Art allseitigen Schule allmählich mehre Schulformen er-

---

*) Dillmann schätzt, wie oben erwähnt wurde, die Naturwissenschaften sehr hoch; aber während er sonst gerade die formale Bildung hervorhebt, scheint er auf dem Gebiete der Naturwissenschaften mehr die Kenntnisse als die durch sie zu erzielende Bildung im Auge zu haben.

**) Director Dr. Goebel zu Wernigerode in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 1873, Heft 9. — Ein Seitenstück dazu hat K. Schmelzer, Director des Gymnasiums und der Realschule zu Prenzlau, in seiner Flugschrift: Fromme Wünsche (Prenzlau bei Mieck, 1872) geliefert, wo es wörtlich heißt: „Worin das Erziehende der Naturwissenschaften liegt, durchschaue ich nicht genau. Die Schärfung der Beobachtungsgabe, die Ausbildung des Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögens, das alles ist mir eigentlich zu wenig; auch sehe ich nicht ein, wie durch einfachen Zeichenunterricht dasselbe nicht besser erreicht werden sollte."

wachsen, die jede einen bestimmten Zweck, die Ausbildung bestimmter geistiger Kräfte, die Gewöhnung an ernste Arbeit auf einem bestimmten Wissensgebiete, die Vorbildung für eine gewisse Klasse von Berufsarten, verfolgen, ohne jedoch jemals den Hinblick auf andere Wissensgebiete und die Uebung anderer geistigen Kräfte auszuschließen.

Aber ist letztere Bedingung nicht ein Widerspruch gegen den oben aufgestellten Grundsatz der Concentration? Sie würde es dann, aber auch nur dann sein, wenn damit gesagt sein sollte, daß die Schule stets alle möglichen Wissenschaften neben einander treiben müsse. Aber es handelt sich um nichts weniger als dies: die Fähigkeit zur Naturbeobachtung wird geübt, wenn stets nur Eine Naturwissenschaft betrieben wird; die Nothwendigkeit der Vorbildung für das Verständniß der gegenwärtigen realen Zustände erfordert keinesweges, daß auf dem Lectionsplane für mittlere Klassen immer Geographie und Geschichte neben einander hergehn. Im Gegentheil, es muß als eine wesentliche Bedingung für einen charakterbildenden Unterricht ausgesprochen werden, daß, wo eine größere Zahl von Fächern in den Unterrichtskreis hereinzuziehen ist, die Schule dieselben entweder in eine organische Verbindung bringe, oder sie, statt sie neben einander zu betreiben, in angemessenen Zeiträumen mit einander abwechseln lasse.

Es mag gestattet sein, hieran sogleich noch eine weitere Forderung anzuschließen, welche im Interesse der Charakter-Bildung zu stellen ist. Wir müssen die allgemeinen Anforderungen für die Abiturienten-Prüfungen beschränken, das gewöhnliche Maß der obligatorischen häuslichen Arbeiten ermäßigen, die Zahl der wöchentlichen Unterrichtstunden vermindern; nur so können wir es ermöglichen, daß die Schüler ein besonderes Interesse für einzelne Studien gewinnen und in diesen selbständig zu arbeiten anfangen; nur so werden wir es verhüten, daß mit halber Kraft gearbeitet wird, und in Folge dessen die Energie des Denkens und Wollens abnimmt, statt fortwährend zuzunehmen. Dreißig oder 32 oder gar 34 wöchentliche Unterrichtstunden ohne Gesang und Turnen, wie die Normal-Pläne und die meisten Reform-Pläne sie aufweisen, sind ein Uebermaß, welches die freie Entwickelung der Schüler hindert. Dazu stellt sich für viele Anstalten, wenn sie ihre Schüler nicht über Gebühr dem Familienleben entziehen wollen, mehr und mehr die Nothwendigkeit heraus, den obligatorischen Schul-

unterricht auf den Vormittag zu beschränken. Deshalb sollte die Zahl von 30, oder für Klassen, deren Schüler zum Theil den kirchlichen Religions-Unterricht besuchen, von 28 wöchentlichen Stunden für den gesammten obligatorischen Schulunterricht nicht überschritten werden. Anderseits aber müssen wir durch die Schuleinrichtung auch dafür sorgen, daß Schüler von größerer Befähigung und Thatkraft stets Gelegenheit finden, sich eine umfassendere Bildung als ihre Mitschüler anzueignen; und für die Maturitäts-Prüfungen an höheren Schulen sollte der Grundsatz feststehen, daß die Abiturienten, außer den allgemein zu fordernden Kenntnissen, selbständige Studien nachweisen müssen, die sie auf irgend einem Wissensgebiete gemacht haben.

Mindestens ebenso wichtig jedoch als die Erhaltung guter Gewohnheiten, welche in dem Grundzuge des deutschen Charakters wurzeln, ist die Bekämpfung der Schwächen, welche aus jenem Grundzuge leicht hervorgehen: des oben erwähnten „Mangels an Energie des Bewußtseins, an Unabhängigkeit der Gesinnung, an selbständigem Handeln gemäß der eigenen Individualität." Auch dahin hat die Schule zunächst durch das ihr eigenthümliche Mittel des Unterrichtes zu wirken. Die Schrift über nationale Erziehung verlangt mit Recht, daß sie auch zu diesem Zwecke die Schüler einerseits selbständig und unbefangen beobachten, anderseits klar und scharf denken und denkend in die Gegenstände eindringen lehre. Es stellt sich daher wieder die Forderung als eine unabweisliche heraus, daß wir den Knaben und Jünglingen auf jeder Stufe der Schule Unterrichtstoffe bieten, an welchen das eine und das andere sich üben läßt. Und diese Stoffe müssen ihnen fortwährend in der für jede Stufe richtigen Zusammensetzung geboten werden. Denn wenn sich gewiß nicht leugnen läßt, daß namentlich auf den höheren Klassen ein zu starkes Vorwiegen der bloßen Beobachtung die Entwickelung zu eigenem Urtheil und thatkräftigem Wollen hindert, so reißt dagegen eine einseitige Bevorzugung dialektischer Geistesprozesse den Menschen von seinem natürlichen Boden los, und macht ihn zu einem unpraktischen und thatenlosen Idealisten oder Pedanten.

Die Befähigung zum Beobachten aber muß, wenn zur Selbständigkeit des Urtheiles und dadurch auch des Wollens erzogen werden soll, für alles das geweckt werden, was der Zögling später im Leben

zu beobachten hat: wie für die Natur und die Kunst, so auch für die Gesinnungen und Handlungen der Menschen. Nur dadurch wird er einerseits in den Stand gesetzt, aus dem, was das Leben ihm entgegenbringt, den rechten geistigen Gewinn zu ziehen, anderseits gegen unberechtigte Einflüsse, die andere auf ihn ausüben möchten, geschützt. Solches Ziel muß demnach der Unterricht in den Naturwissenschaften, in der Geographie und Geschichte verfolgen, deren Stoff deshalb so wenig als eben möglich in fertiger Form an die Schüler herantreten darf. Auch von diesem Gesichtspunkt aus ist es ein großer Fehler, wenn das Gymnasium in der Form, welche es 1856 erhalten hat, den naturgeschichtlichen Unterricht in Quarta ausfallen läßt; denn es wird hierdurch in die Nothwendigkeit versetzt, in Tertia seine Schüler ohne allmähliche Vorbereitung zum Systeme zu führen. Daß ferner auch die Eine wöchentliche Stunde, welche das gegenwärtige Gymnasium für Geographie in Quarta und Tertia bestimmt, eher schädlich als nützlich ist, weil sie den Lehrer verleitet, den Schülern Namen statt Sachen zu geben und ihnen allerlei Kenntnisse beizubringen, statt Bilder der Länder und Völker vor ihren Augen und ihrem Geiste allmählich entstehen zu lassen, und weil sie die Schüler dazu bringt, daß sie die nothwendigsten Notizen auswendig lernen, statt zunächst zu beobachten und zu vergleichen, will ich hier nicht erst auseinandersetzen; und ebenso wenig mich darüber verbreiten, daß der geschichtliche Lehrplan unserer Gymnasien an schweren Mängeln lediet. Denn wer könnte wohl einen Geist und Charakter bildenden Einfluß z. B. davon erwarten, daß der Quartaner, ohne durch eine hinreichende Propädeutik in die Geschichte eingeführt zu sein, in zwei Stunden wöchentlich die ganze griechische und römische Geschichte durcheilt?

Von demselben Gesichtspunkt aus ergibt sich aber auch, wie der grammatische Unterricht in den fremden, namentlich in den alten Sprachen einzurichten ist. Mag immerhin, wie Lattmann bemerkt, die Forderung der Schrift über nationale Erziehung, daß der Schüler sich seine Grammatik selber mache, unpraktisch sein: so liegt ihr doch der richtige Gedanke, den auch Lattmann anerkennt, zu Grunde, daß der grammatische Unterricht durchaus analytisch verfahren muß. Die Methode, welche Peter empfiehlt, und auch die Mehrzahl der Gymnasien im allgemeinen anwendet, möchte vielleicht die richtige sein, wenn es sich darum handelte, aus deutschen Knaben Römer oder Griechen

zu machen; sie verfehlt den Zweck, unsere Knaben auf das Leben der Gegenwart vorzubereiten.

Wie zum selbständigen Beobachten, so muß der Schüler, damit wir ihn zur Klarheit und Energie des Bewußtseins und daher auch des Handelns erziehen, fortwährend auch zu eigenem wirklichen Denken angeleitet werden. Auch hierauf muß die Methode in allen Wissenschaften, welche die Schule an ihre Zöglinge heranbringt, berechnet sein; und jede Einrichtung, welche das unmöglich oder zu schwierig macht, ist als durchaus verfehlt zu bezeichnen. Wenn die Realschule in ihrer Prima zehn Stunden unter drei fremde Sprachen vertheilen muß, in denen allen Erhebliches geleistet werden soll, so ist das schon deshalb ein folgenschwerer Fehler, weil solch eine Einrichtung die Lehrer veranlaßt, ich möchte fast sagen, zwingt, recht vielen Stoff in ihre Unterrichtstunden zusammenzudrängen; und wenn der Gymnasial-Lehrplan von 1856 die Zahl der mathematischen Stunden in Quarta und Tertia auf drei beschränkt, und hierin Peter, Lattmann, Kaßner und v. Gruber seinem Beispiel im Wesentlichen folgen, so wird dadurch ganz derselbe Fehler begangen: der mathematische Lehrer wird verhindert, seine Wissenschaft in Ruhe mit und aus den Schülern zu entwickeln, und zu einem mehr oder weniger dogmatischen Vortrage genöthigt.

Für denjenigen aber, welcher eine höhere Bildung erlangen soll, genügt es nicht, die verschiedenen Wissenschaften denkend zu erfassen; er muß auch „in die Werkstätte des eigenen Geistes eindringen."*) Dahin den Schüler zu führen, ist die Aufgabe des sprachlichen Unterrichtes. Die Sprache ist, um mit dem Referenten der Posener Directoren-Conferenz in der früher erwähnten Verhandlung zu reden, der erschlossene und immer neu sich erschließende Mensch. In der Sprache schaut also der Knabe das Wesen des menschlichen Geistes an; indem er eine Sprache studirt, bereitet er sich zur Erkenntniß dieses Wesens und der Gesetze, wonach dasselbe thätig ist, vor.

Die Muttersprache spiegelt den menschlichen Geist in seiner nationalen Bestimmtheit wieder. Durch keine Sprache gewinnt also der Mensch einen tieferen Einblick in sein Wesen als durch sie. Aber anderseits ist die Muttersprache mit uns verwachsen. Sie als etwas

*) Schrift über nationale Erziehung.

rein Objectives sich gegenüberzustellen, ist für den noch unentwickelten Verstand des Knaben eine unlösbare Aufgabe; wer die Muttersprache, nach Becker'scher Weise, als bloßes Mittel benutzt, um die Gesetze der Logik zum Verständniß zu bringen, verkümmert, wie B. Kaßner mit Recht bemerkt, das natürliche, frische Sprachgefühl, und gefährdet daher auch das Nationalgefühl. Hieraus folgt einerseits, daß durch ein Studium fremder Sprachen die Klarheit und Schärfe des Denkens wesentlich erhöht, das Bewußtsein von der Muttersprache wesentlich gefördert werden kann, anderseits aber auch, daß solch ein Ziel nur dann sich mit einiger Sicherheit erreichen läßt, wenn man die fremden Sprachen im steten Hinblick auf die Muttersprache betreibt.

Beim Beginn des fremdsprachlichen Unterrichtes ist es sogar eine unbedingte Nothwendigkeit, daß man immer wieder von der Muttersprache ausgehe. Es heißt, sich selbst oder Andere täuschen, wenn man, vielleicht um zehn oder zwölf wöchentliche Stunden für den Anfangsunterricht im Lateinischen zu rechtfertigen, behauptet, die ersten grammatischen Begriffe den Schülern an einer fremden Sprache beibringen zu können: die Wortarten, die Begriffe der Formen, die Satztheile lernt der Knabe nur an der Muttersprache kennen. Aber um für diese Dinge ein rechtes Interesse zu gewinnen und zu einem tieferen Verständniß derselben zu kommen, muß er eine fremde Sprache treiben.

Hieraus ergibt sich, daß die erste fremde Sprache, welche er treibt, in Verbindung mit der Grammatik der Muttersprache gelernt werden muß.

V.

Welche Sprache sich am meisten dazu eignet, beim Beginn des fremdsprachlichen Unterrichtes den Zweck zu erfüllen, den ich in meinem vorigen Artikel bezeichnet, und so betrieben zu werden, wie ich es als nothwendig dargestellt habe, ist an anderer Stelle Gegenstand der Erörterung gewesen*). Bei dieser Erörterung ging ich von folgenden Gesichtspunkten aus:

*) Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf, Hofbuchdruckerei von L. Voß & Co. 1873.

An sich scheint es nur natürlich, daß eine Sprache, je ferner sie der Muttersprache steht, desto mehr den Geist zur Vergleichung herauszufordern und desto stärker daher auch ihn zu energischem Denken anzuregen vermag. Aber dieses Gesetz hat seine Grenze in der Kraft des lernenden Subjectes: was den Geist des zwölfjährigen oder vierzehnjährigen Knaben in energische Bewegung setzt, kann auf den Geist des neunjährigen oder zehnjährigen vielleicht drückend und selbst erdrückend einwirken. Klar ausgeprägte Formen ferner gewähren einen Vortheil, der sich unmöglich verkennen läßt; aber ein Reichthum an Formen, welcher über das Nothwendige hinausgeht, nützt, so sehr er auch einerseits zur Schönheit einer Sprache beitragen und anderseits den Scharfsinn des Lernenden anregen mag, doch für Gewinnung logischer Begriffe gar nichts, sondern dient vielmehr bei jugendlichen Schülern nur dazu, die Köpfe zu verwirren, oder, wo diese Folge etwa auch nicht eintreten sollte, die Aufmerksamkeit wenigstens so stark für die äußere Erscheinung der fremden Sprache in Anspruch zu nehmen, daß die Knaben zur Betrachtung der entsprechenden Formen in der Muttersprache nicht gelangen und zum Verständniß der in die Sprachformen eingeschlossenen Denkformen nicht durchdringen. Ein künstlicher Satzbau in fremder Sprache endlich hat für deutsche Knaben, die in der Muttersprache einen verhältnißmäßig einfachen Satzbau gewohnt sind, unstreitig sein in hohem Grade Bildendes; allein er übt auch unstreitig diese bildende Kraft erst dann aus, wenn die Schüler in allmählicher Entwickelung dahin gekommen sind, ihn leicht und sicher zu übersehen.

Von solchen Erwägungen geleitet, hatte ich mich dafür ausgesprochen, daß bei unseren Knaben das fremdsprachliche Studium in der Regel mit dem Französischen beginne. Diese Ansicht habe ich seitdem Gelegenheit gehabt, in der vom Herrn Unterrichts-Minister einberufenen Oktober-Conferenz*) wie auch in der diesjährigen Versammlung der Realschulmänner der westlichen Provinzen**) zu vertheidigen. In unseren pädagogischen Zeitschriften ist sie von verschiedenen Standpunkten aus angegriffen worden; für eine eingehende Kritik bin ich namentlich den Herren Director Lattmann

*) Vgl. das amtliche Protokoll und meinen oben angeführten Vortrag über die Conferenz.

**) S. Pädagogisches Archiv, 1874, Heft 5.

und Professor von Sallwürk*) dankbar. Eh ich jedoch auf ihre Gegengründe eingehe, mag es mir gestattet sein, darauf hinzuweisen, daß bei weitem die meisten Einwände, die man gegen meinen Organisations-Plan erhoben hat, aus Mißverständnissen hervorgehn, und daher jenen Plan nochmals in Kürze zusammenhangend darzulegen.

Derselbe beruht zunächst auf der Ansicht, daß bei uns die höhere Schule zu früh anfange. Hieraus ergibt sich nicht bloß der Uebelstand, daß es den Patronats-Behörden erschwert wird, höhere Schulen zu begründen, welche für die große Mehrheit der Betheiligten zweckmäßig sind, daß ferner der Mangel an geeigneten Lehrkräften immer drückender, die Beschaffung von wirklich ausreichenden Gehältern immer mehr zur Unmöglichkeit wird, daß endlich die Eltern viel zu früh vor die Frage gestellt werden, welcher höheren Schule sie ihre Söhne anvertrauen sollen, sondern jener frühe Beginn der höheren Schule ist auch für sämmtliche Schüler, welche so zeitig in ihren Unterricht eintreten, ein Nachtheil, der sich nicht wieder gut machen läßt. Damit man den Anforderungen der höheren Schule entsprechen könne, werden Bildungs-Elemente, welche namentlich auch für alle, die einst im Staats- und Gemeindeleben einen Einfluß ausüben sollen, unumgänglich nothwendig und für die gesammte Entwickelung des neunjährigen, zehnjährigen, elfjährigen Knaben von der größten Bedeutung sind, die Muttersprache, eine propädeutische Einführung in die Geschichte, die Uebung im Beobachten der Natur, die erste Begründung des mathematischen Studiums, das praktische Rechnen und endlich — last, not least — die Gymnastik, mehr oder weniger vernachlässigt; es werden durch eine rasche Aufeinanderfolge verschiedener fremden Sprachen die Köpfe verwirrt und durch ein Uebermaß von Unterrichtstunden und häuslichen Arbeiten die Knaben viel zu sehr der Familie entzogen. Soll alles dies vermieden und die Erziehung durch die Schule eine gesundere werden, so muß der Eintritt in die höhere Schule erst in dem Lebensalter, welches schon Comenius für das passende hielt, d. h. um mindestens zwei, besser noch um drei Jahre später erfolgen, als die gegenwärtig geltende Bestimmung in Preußen es mit sich bringt. Diese drei Jahre sind für eine Mittelschule zu bestimmen, welche, im Interesse einer größeren Einheit unserer nationalen Bildung, alle die-

*) S. Pädagogisches Archiv, 1874, Heft 3 und 6.

jenigen aufnimmt, die einstens nicht zu der arbeitenden Klasse gehören sollen. In solch eine Mittelschule ist eine, aber auch nur Eine fremde Sprache hereinzuziehen — ersteres theils, weil, bei der jetzigen engen Verbindung der Völker unter einander, es für jeden, welcher einst auf die öffentlichen Zustände einwirken kann, nützlich ist, daß er schon in der Jugend die Fähigkeit gewinne, sich in einen fremden Volksgeist hineinzudenken, theils weil durch das Studium einer fremden Sprache das Bewußtsein von der Muttersprache vertieft wird; letzteres theils weil mehre fremden Sprachen die vorher bezeichneten allgemeinen Bildungs-Elemente zu sehr beschränken würden, theils weil bei dem Mittelschlage der noch jugendlichen Schüler es für die erste fremde Sprache auch wohl dreier Jahre bedarf, ehe darin eine hinreichende grammatische Sicherheit erreicht ist, um ohne Uebereilung zu einer zweiten fremden Sprache überzugehen. Jene Eine fremde Sprache in der Mittelschule aber muß eine neuere und kann keine alte Sprache sein; denn die künftigen Mitglieder der erwerbenden Klassen, welche mindestens drei Viertel der Schüler der Mittelschule ausmachen werden, müssen zunächst lernen, die Gegenwart begreifen und sich in ihr bewegen, und bedürfen daher der Einführung in eine neuere Sprache; ferner können sie in dieser vor dem Eintritt ins bürgerliche Leben es auch wirklich zu einem gewissen Verständniß und einer gewissen Fertigkeit bringen, während man sie in einer alten unmöglich so weit fördern kann, daß der geistige Gewinn dem Aufwand an Zeit und Kraft entspricht; endlich ist auch der Unterricht in einer alten Sprache an sich für die Mittelschüler weniger geeignet als der in einer neueren Sprache, nicht bloß weil ersterer, welcher der Natur der Sache nach von vorn herein wissenschaftlich sein muß, keine naturgemäße Fortsetzung des Elementar-Unterrichtes in der Muttersprache bildet, sondern auch weil eine alte Sprache dem Schüler durchaus fremdartig gegenübertritt und deshalb, wenn man darin überhaupt einen Erfolg erzielen will, mit einer gewissen Gewaltsamkeit betrieben werden muß, aus diesem Grunde aber die Knaben zu sehr in Anspruch nimmt, um ihnen für andere Unterrichtsfächer, welche zu einer harmonischen Ausbildung nothwendig sind, die hinreichende Zeit und Kraft zu lassen.

Unter den modernen Sprachen nun läßt sich für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichtes in norddeutschen Seestädten wohl das Englische wählen. Im allgemeinen aber scheint mir dieses nicht die geeignetste Sprache zu sein: es ist dafür zu arm an Formen, steht

in zu naher Verwandtschaft mit der Muttersprache und gewährt keine gehörige Propädeutik für das Lateinische, welches in der höheren Schule für jetzt und wohl noch auf lange Zeit die Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichtes bilden muß. Die letzte Erwägung weist mit Nothwendigkeit auf eine romanische Sprache hin.

Unter den verschiedenen romanischen Sprachen verdient, wenn man dieselben an sich betrachtet, das Italienische den Vorzug. Da es aber weder die geistige Entwickelung der Schüler fördern, noch dem Zwecke nationaler Bildung dienlich sein würde, wenn man den Umfang des obligatorischen Studiums fremder Sprachen in unseren Schulen noch erweitern wollte, so muß als diejenige Sprache, welche durch die Verhältnisse gegeben ist, das Französische gewählt werden.

Diese Sprache bleibt auch die alleinige oder vorherrschende fremde Sprache in drei oberen Klassen, welche die Bestimmung haben, den Unterricht der Mittelschule fortzusetzen und zu erweitern und mit derselben die Bürgerschule, die Lehranstalt für die mittleren, die sogenannten erwerbenden Volksklassen, zu bilden. Anderseits aber schließt sich an die Mittelschule die höhere Schule an: das Gymnasium, in welchem das Lateinische von vorn herein in den Unterrichtskreis eintritt und sodann durch alle Klassen als vorherrschende fremde Sprache hindurchgeht.

Da das Gymnasium seine Schüler ganz anders vorgebildet erhält, als gegenwärtig; da es aus diesem Grunde ihre Kraft auf die neu hinzutretenden Unterrichtsgegenstände concentriren kann; da ferner die gesammte eben dargestellte Organisation es mit sich bringt, daß in das Gymnasium im allgemeinen nur Schüler von größerer Begabung und Energie eintreten, während die übrigen sich großentheils damit begnügen werden, die Bürgerschule durchzumachen; da in Folge aller bezeichneten Umstände das Gymnasium in der Lage ist, seine Unterrichtsgegenstände, und namentlich auch das Lateinische, von vorn herein weit mehr wissenschaftlich zu betreiben, als die gegenwärtigen höheren Schulen das in ihren unteren und theilweise auch noch in ihren mittleren Klassen vermögen: so kann es in einem erheblich kürzeren Cursus ebenso viel und mehr leisten als diese, und hat deshalb vor ihnen den großen Vorzug, daß die Kraft der Schüler frischer bleibt, ihr Interesse an den Unterrichtsgegenständen ein lebendigeres wird.

Um das Studium der Schüler aber wirklich zu concentriren,

spaltet das Gymnasium, nachdem es in einem gemeinsamen Unterbau einen sicheren Grund gelegt hat, sich nach drei Richtungen hin. In jeder seiner drei Abtheilungen jedoch wird die Zahl der Unterrichtsstunden derartig beschränkt, daß die besonders befähigten und energischen Schüler auch an gewissen Unterrichtsfächern einer anderen Richtung theilnehmen können.

Dies der vorgeschlagene Plan, welcher natürlich nur in größeren Städten sich vollständig durchführen läßt, während er in kleineren Orten zu vereinfachen ist, aber auch sehr wohl vereinfacht werden kann*). Hieraus ergiebt sich z. B., wie wenig begründet es ist, wenn man in demselben eine vom nationalen Standpunkte aus verwerfliche Vorliebe für das Französische, oder eine gewisse Abneigung gegen die klassischen Studien gefunden**), oder wenn man gesagt hat, das Gymnasium sei darin nur ein Annex der Realschule, u. dgl. mehr. Wesentliche Einwendungen, die man gegen den Plan erhoben hat, betreffen zunächst meine Behauptung, daß die französische Sprache bei neun- bis elfjährigen Knaben ein lebhafteres Interesse zu wecken im Stande sei als die lateinische. Director Lattmann macht dagegen geltend, daß in den unteren Klassen „das Streben der Schüler in allen Zweigen des Unterrichtes in der Regel um der Schule willen stattzufinden pflege und in diesem Sinn auch stattfinden solle," während mit dem zwölften Jahre „die Gedanken sich schon bestimmter dem künftigen Beruf und seinen Erfordernissen zuwenden." Aber auch Lattmann wird doch vielleicht zugeben, daß der Schüler mitten im Knabenalter eine Sprache mit lebhafterem Interesse lernt, wenn er sie auch als Sprache gebrauchen kann, d. h. wenn sie ihm zunächst Ausdrücke für das gibt, was in seiner Anschauung und seinem Gedankenkreise liegt, und wenn er hierüber alsbald Fragen stellen und beantworten kann, als wenn er in ihr zunächst nur die Entwickelung grammatischer Begriffe sieht. Ersteres nun ist bei einer neueren Sprache möglich und die durch die Sache selbst bedingte Methode, während es beim Lateinischen einerseits zwecklos, anderseits auch unmöglich ist. Denn die lateinische Sprache ist eine todte und daher zum Ausdrucke der Ge-

*) Vgl. Artikel 6.

**) Herr W. Clemm (der Mann soll in Gießen Professor sein) hat sogar entdeckt, daß meine „Lobeserhebungen des Lateinischen" nur die heimtückische Absicht verfolgen, das „Gymnasium zu ruiniren." S. seine Recension in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 1874, Heft 2.

danken, welche dem Schüler die ihn umgebende Natur und Menschenwelt zuführt, ungeeignet; alle Galvanisirungs-Versuche sind vergeblich; Elementarbücher, welche die lateinische Sprache nach Art einer neueren zu verwenden suchen, machen in unserer Zeit nur einen komischen Eindruck, und verfehlen zudem auch durchaus den hauptsächlichen Zweck des lateinischen Elementarunterrichtes, den Zweck der Vorbereitung auf die spätere Lectüre. Bei tüchtig vorgebildeten und sprachlich bereits geschulten Schülern in der zweiten Hälfte des Knabenalters dagegen gestaltet sich die Sache ganz anders: das entwickelte Sprachgefühl führt mit Nothwendigkeit zum Interesse an der wissenschaftlichen Betrachtung einer fremden Sprache. Bei solchen Schülern ist demnach gerade das Lateinische an seinem Platze, theils weil es dem schon gelernten Französisch eine wissenschaftliche Grundlage gibt, theils weil der Unterricht darin nun für die Formenlehre auf die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft, für die Syntax auf die Satzlehre begründet werden und daher, ohne das Gedächtniß unnütz zu belasten, rasch und sicher fortschreiten kann.

In meinen Flugschriften hatte ich ferner auf die Heilsamkeit von Uebungen in der Aussprache eines fremden Idioms hingewiesen. Dem gegenüber meint Director Lattmann, wenn der lateinische Unterricht solche Uebungen nicht kenne, so liege die Schuld nicht an der Sprache, sondern an den Lehrern. Er weist darauf hin, daß man auch im Lateinischen die Länge oder Kürze aller Silben genau unterscheiden müsse. Aber einerseits werden, weil das Lateinische eine todte Sprache ist und bei uns in einer einmal hergebrachten Weise ausgesprochen wird, alle Klagen einzelner Lehrer, alle Bestrebungen einzelner Directoren und Collegien schwerlich jemals wirklich eine prosodische Aussprache herbeiführen; anderseits beruht die richtige Aussprache eines Idioms auch keineswegs bloß auf einer scharfen Unterscheidung der Längen und Kürzen: ebenso wichtig sind die verschiedenen Nüancirungen der Vocal-Laute, eine dem Charakter des Idioms gemäße Aussprache der Doppel-Vocale, eine vollständig richtige Aussprache sämmtlicher Consonanten. Alles dies ist, aus natürlichen Gründen, nur bei einer lebenden Sprache zu erreichen; daher kann auch nur die Uebung in der Aussprache einer solchen eine „naturgemäße Fortsetzung des deutschen Elementarunterrichtes“ bilden und die Aussprache des Deutschen wesentlich fördern, sowie überhaupt den „Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit“ gehörig entwickeln. Daß hierzu die italienische

Sprache geeigneter sein würde als die französische, habe ich nie verhehlt; daß eine methodische Einübung der französischen Aussprache nach einem Buche, bei noch jungen Schülern, ihre erheblichen Schwierigkeiten hat, läßt sich nicht verkennen. Aber es ist auch ein großer Fehler, wenn beim ersten Unterricht unserer Knaben oder Mädchen in einer fremden neueren Sprache das Lehrbuch die vorwiegende Rolle spielt: naturgemäß scheint es vielmehr zu sein, daß die Schüler oder Schülerinnen die fremden Laute zunächst mit dem Gehör auffassen. Hierfür aber braucht man keineswegs, wie behauptet ist, „weiter vorgeschrittene Schüler zu wünschen;“ im Gegentheil, gerade bei jüngeren Schülern ist für derartige Uebungen das regeste Interesse vorhanden, wie denn auch ihre Sprachorgane noch bildsamer sind.

Dagegen ist die Schwierigkeit der französischen Orthographie allerdings eine Schattenseite des französischen Unterrichtes in einem so jugendlichen Alter; Professor v. Sallwürk hat vollständig Recht, wenn er behauptet, diese sinnliche Seite der Sprache sei zu wenig greifbar für den Knaben. Auch in solcher Beziehung würde das Italienische für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichtes geeigneter sein als das Französische. Das letztere wird die Mehrzahl unserer Schüler, ebenso wie auch viele französische Knaben, erst auf einer späteren Stufe der geistigen Entwickelung mit der wünschenswerthen orthographischen Sicherheit schreiben lernen; und diejenigen, welche später Latein lernen, werden durch das Latein hierin wesentlich unterstützt werden. Aber man möge sich hüten, den Einfluß zu überschätzen, den ein vorausgehender lateinischer Unterricht beim Quintaner oder Quartaner unserer Gymnasien und Realschulen auf die Schreibung des Französischen hat. Die Anhaltspunkte, welche das Lateinische bietet, gewinnen ihre rechte Bedeutung erst bei einem weiter fortgeschrittenen Verständniß; beim zehnjährigen und elfjährigen Knaben dient die Verwandtschaft der lateinischen und französischen Formen kaum minder oft zur Verwirrung, als sie das Behalten der französischen Orthographie erleichtert. Ich habe noch niemals gefunden, daß die Quintaner der Realschulen mit Latein in derselben wesentlich sicherer sind, als die Sextaner der Realschulen ohne Latein; und von weit über hundert früheren Gymnasiasten, die ich Behufs Aufnahme in die Quarta oder Tertia einer Realschule geprüft habe, waren noch nicht fünf einigermaßen sicher in der Schreibung auch nur der gewöhnlichsten französischen Wörter und Formen. Soll der französische Unterricht überhaupt durch das

Voraufgehen des lateinischen wirklich gefördert werden, so darf er, nach von Sallwürk's Vorschlage, erst in Ober-Tertia oder vielleicht erst in Unter-Secunda beginnen; aber wie soll namentlich das Gymnasium die Zahl von wöchentlichen Unterrichtstunden ausfindig machen, welche dann in dieser Klasse und theilweise auch in der nächstfolgenden für ihn erforderlich sein würde? Zwei Stunden, wie sie Fahle in seinem Plane zur Verfügung stellt, genügen für die Schwierigkeiten des Französischen auch bei Tertianern und Secundanern in keiner Weise.

Ueber das Bildende, welches einerseits die französische, anderseits die lateinische Formenlehre für den deutschen Knaben hat, lauten die Urtheile sehr widersprechend. Ich kann nur wiederholen, was ich früher in der schon erwähnten Flugschrift aufgestellt habe: den höchsten Gewinn für Förderung des logischen Denkens würde der Schüler aus einer fremden Sprache ziehen, in welcher es für jede Denkform eine, aber auch nur Eine klar ausgeprägte Sprachform gäbe. Jede Mannigfaltigkeit von Sprachformen für eine und dieselbe Denkform ist der Schulung des Denkens beim fremdsprachlichen Studium weit mehr hinderlich als förderlich.

Jenes freilich sehr einseitige Ideal nun erreicht keine Sprache; es wird sich, wenn man verschiedene Sprachen mit einander vergleicht, immer darum handeln, Vortheile und Nachtheile gegen einander abzuwägen. Indem ich dies in jener Flugschrift that, gelangte ich zu dem Ergebniß, daß auch in Bezug auf die Formenlehre gerade das Italienische den deutschen Knaben sehr bedeutende Vortheile darbieten würde. Aber die Frage lautet für uns wiederum nur: Lateinisch oder Französisch? Für ersteres sprechen unstreitig seine deutlich ausgeprägten Formen; für letzteres spricht die größere Einfachheit seiner Formenlehre. Fünf Declinationen nebst einer ganzen Anzahl Ausnahmen sind für den logischen Zweck des fremdsprachlichen Unterrichtes ein starkes Uebermaß; auch die Regeln über die Bildung des Genitivs der dritten Declination aus dem Nominativ oder umgekehrt fördern das logische Denken zunächst nicht im mindesten. Ob anderseits der Wegfall der Declination im Französischen und ihr Ersatz durch andere Sprachmittel dazu angethan ist, das Bewußtsein des deutschen Knaben von der Bedeutung der Casus-Formen in seiner Muttersprache zu schärfen oder abzuschwächen, läßt eine verschiedene Beurtheilung zu. Lattmann befürchtet, daß beim Uebersetzen ins Französische Gleichgültigkeit gegen die Formen entstehe. Dies ist bei einem ungeschickten

Unterrichte möglich; aber anderseits wird der Schüler beim Uebersetzen aus dem Französischen, wenn er immer von neuem sich genöthigt sieht, die Bestimmtheit der französischen Wortstellung sowie die französischen Casus-Präpositionen in seiner Muttersprache durch Casus-Endungen zu ersetzen, unstreitig mit Nothwendigkeit zur Aufmerksamkeit auf letztere und zum Bewußtsein von der Bedeutung derselben geführt. Die Schwierigkeit, welche es Ausländern macht, sich die deutschen Casus-Formen anzueignen, soll nach Lattmann zeigen, wie wenig ihre Sprachen dafür förderlich sind. Aber diese Schwierigkeit wird durch einen vorausgehenden lateinischen Unterricht keineswegs erheblich vermindert. In der Schule, deren Director ich früher war, befand sich fortwährend eine Anzahl Engländer, die, wenn sie nach Lippstadt kamen, bereits Jahre lang Latein und oft auch Griechisch gelernt hatten, zum Theil in den alten englischen Schulen: der Gebrauch der deutschen Casus-Formen ist, obgleich viele von jenen Schülern talentvoll und fleißig waren, allen zunächst schwer geworden. Doch auch ganz abgesehen von solchen Erfahrungen, ist der geistige Proceß natürlich ein ganz anderer, wenn Knaben, die in ihrer Muttersprache keine oder fast keine Casus-Endungen kennen gelernt haben, nun sich daran gewöhnen sollen, unsere abgeschliffenen deutschen Casus-Endungen zu gebrauchen, als wenn deutsche Knaben, welche dieselben von Jugend auf, nur nicht selten unrichtig, gebraucht haben, durch die wesentlich verschiedenen Sprachmittel einer anderen Sprache darauf hingewiesen werden, diese mit den in ihrer Muttersprache vorhandenen Casus-Formen zu vergleichen.

Das Adjectivum richtet sich im Französischen ebensowohl wie im Lateinischen regelmäßig nach dem Genus und Numerus seines Substantivums. In dieser Beziehung also haben beide Sprachen für den deutschen Knaben gleich viel Bildendes. Die Schwierigkeiten in der Bildung der Formen werden im Französischen ungefähr ebenso groß sein wie im Lateinischen. Die größere Deutlichkeit der Formen spricht für das Lateinische.

Für die Unterscheidung des Adjectivs und Adverbiums genügt das Französische vollständig. Die größere Mannigfaltigkeit in der Bildung der Umstandswörter im Lateinischen erschwert für den Knaben die Aufmerksamkeit auf die begriffliche Unterscheidung mehr, als daß sie dieselbe sichert.

Von der Comparation gilt dasselbe, was vorher von der De-

clination bemerkt ist. Die Ausnahmen im Lateinischen haben für die Entwickelung des logischen Denkens zunächst durchaus keinen Werth. Ob es für den deutschen Knaben bildender ist, die Vergleichungsgrade im Lateinischen durch Anhängung von ior, issimus, oder im Französischen durch Vorsetzung von plus und le plus ausgedrückt zu sehen, ist von gleichen Gesichtspunkten aus wie die Casus-Endungen im Lateinischen und der Ersatz derselben im Französischen zu beurtheilen.

Daß die französische Conjugation mit ihrem Défini und Conditionnel instructiver ist als die lateinische, räumt Lattmann unbedingt ein, und kann auch in der That kein denkender Schulmann bezweifeln*). Die größere Mannigfaltigkeit ferner in der Umwandlung der Verbal-Stämme zur Bildung der Formen, welche das Lateinische aufweist, ist auf einer späteren Stufe der Entwickelung, wo das Interesse für sprachliche Erscheinungen hinreichend geweckt und der Sinn dafür hinreichend geschärft ist, um solche Erscheinungen verständig aufzufassen, zu vergleichen, zu gruppiren, unstreitig in hohem Grade bildend; auf den unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten kann sie nicht als Vortheil gelten. Dagegen läßt sich natürlich nicht leugnen, daß die größere Deutlichkeit der lateinischen Conjugations-Formen wieder ein bedeutender Vorzug ist. Auch in der Formenlehre des Zeitwortes würde, wenn man die fremden Sprachen bloß an sich zu vergleichen hätte, das Italienische vielleicht diejenige sein, welche für den deutschen Knaben von neun, zehn oder elf Jahren die geeignetsten Bildungs-Elemente darböte; da die Frage zu beantworten ist, ob Lateinisch oder Französisch, so handelt es sich wieder darum, die Vortheile und Nachtheile auf beiden Seiten gegen einander abzuwägen.

In Betreff der Syntax erklärt Lattmann sich damit einverstanden, daß die französische im allgemeinen ebenso vollkommen sei als die lateinische; nur soll dies gerade von demjenigen Theile nicht gelten, welcher für den Anfänger besonders in Betracht kommt, von dem einfachen Satz und der Casus-Lehre. Das Urtheil über diese Behauptung wird sich leicht ergeben, wenn man erwägt, daß beim einfachen Satz und der Casus-Lehre hauptsächlich dasjenige aus der For-

*) Sprachgelehrte freilich von der Sorte eines W. Clemm bestreiten auch dies.

menlehre in Betracht kommt, worüber vorher gesprochen ist. Daß der Gebrauch und Nichtgebrauch des Artikels sowie die Anwendung des Theilungsartikels im Französischen Schwierigkeiten darbieten, wird Niemand verkennen. Für einen Knaben, der nicht in seiner Muttersprache schon an den Gebrauch des Artikels gewöhnt wäre, würden dieselben vielleicht zu groß sein. Für den deutschen Knaben sind sie das nicht, wenn nur im Unterrichte festgehalten wird, daß es sich zunächst darum handelt, das Sprachgefühl zu bilden, und daß die Regel nicht in abstracter Weise an die Spitze zu stellen, sondern aus Beispielen, mit denen der Schüler sich schon vertraut gemacht hat, zu entwickeln ist. Die französische Wortstellung kann, mag sie dem Knaben auch immerhin gezwungen erscheinen, auf eine scharfe Unterscheidung der Satztheile und also auch auf das logische Denken überhaupt nur heilsam einwirken. Ob die Beschäftigung mit der Formenlehre der lateinischen Sprache hierfür beim neunjährigen und zehnjährigen Knaben in gleichem Maße wirksam ist, scheint mir zweifelhaft. Wäre das der Fall, so dürfte man, meine ich, wohl erwarten, daß der lateinische Unterricht des Sextaners einer Realschule I. O. oder eines Gymnasiums das Verständniß und die Anwendung der französischen Wortstellung in Quinta wesentlich erleichterte; die Erfahrung zeigt aber umgekehrt, daß der Quintaner einer solchen Anstalt am Schlusse des Quinta-Cursus gegen die Regeln derselben noch mindestens ebenso oft verstößt, als der Sextaner einer Realschule ohne Latein am Schlusse des Sexta-Cursus.

Einen Umstand giebt es allerdings, welcher die bildende Kraft der französischen Syntax wesentlich beeinträchtigt. Es ist der, auf den v. Sallwürk hinweist: in keiner Grammatik ist vielleicht soviel Gemachtes, von einzelnen Anwendungen einer Regel auf verwandte oder auch bloß scheinbar ähnliche Fälle in unorganischer Weise Uebertragenes, durch die Ansicht oder die Laune einflußreicher Schriftsteller herrschend Gewordenes, durch willkürliche Entscheidungen zur Geltung Gebrachtes, als in der französischen Grammatik. Dieser Umstand würde, auch wenn nichts Anderes hinzukäme, es jedenfalls unthunlich erscheinen lassen, die französische Sprache in denjenigen Schulen, in welchen die leitenden Klassen unseres Volkes ihre Vorbildung finden sollen, auf einer oberen Stufe in den Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichtes zu stellen; gegen den Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, spricht er im

allgemeinen nicht, theils weil im Anfangsunterrichte, wie schon mehrfach bemerkt wurde, die Anwendung der Regel vorausgehen muß, theils weil die Mehrzahl der sprachlichen Erscheinungen, in denen jenes Gemachte sich besonders zeigt, nicht gerade auf der untersten Stufe vorzukommen pflegt.

Kurz, der Plan, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, hat unleugbar seine Schwierigkeiten und Schattenseiten; aber diese verlieren ihre Bedeutung gegenüber den schwer wiegenden Uebelständen, welche die Art, wie das Lateinische in den unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten betrieben wird, in ihrem Gefolge hat. Einer wiederholten Nachweisung derselben im Einzelnen kann ich mich wohl überhoben glauben, da so eifrige Philologen wie Lattmann sie nur zu wahr geschildert haben.

Nach seiner Ansicht*) ist der gewöhnliche lateinische Unterricht der unteren Klassen „fast allen realen Inhaltes beraubt," ein „so zu sagen ganz formalistischer"**); die vorwiegende Gedächtnißthätigkeit der jüngeren Jahre wird „auf's äußerste ausgenutzt," und da die Uebungsätze „den buntesten Inhalt durcheinanderwerfen, so daß es gar nicht möglich ist, ihn überall zum Verständniß zu bringen, so bildet sich jener kaleidoskopische Tanz, durch welchen die Gedankenlosigkeit des Uebersetzens rücksichtlich des Inhaltes den Schülern systematisch eingewöhnt wird."

Die gewöhnliche Methode, Latein zu lehren, glaubt nun allerdings Lattmann, wie früher erwähnt wurde, durch eine bessere ersetzen und damit die Stellung des Lateinischen im Anfange des fremdsprachlichen Unterrichtes retten zu können. Aber während er in seiner 1871 verfaßten Programm-Abhandlung***) noch behauptete, daß die neue Methode „auch sehr wohl in Sexta zur vollen Anwen-

*) Vgl. außer der schon angeführten Broschüre über Reform der Gymnasien noch: Lattmann, Reform des Elementar-Unterrichtes in den alten Sprachen. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1873.

**) Herrn W. Clemm scheint dies freilich durchaus gerechtfertigt: der aus der Naturgeschichte entnommene Inhalt der lateinischen Uebungsätze kann so ungeschickt und lächerlich sein, wie er will, weil er — in der lateinischen Grammatik und nicht in der Naturgeschichte vorkommt. Nach dem Muster des Gießener Professors wäre hier einzuschieben gewesen: Man glaubt es kaum.

***) Ein neuer Abdruck davon ist die vorstehend citirte Broschüre: Reform des Elementarunterrichtes. S. darin S. 38 oben.

dung kommen könne," gibt er in seiner Kritik meiner Flugschriften*) bereits zu, daß ein Verfahren, wie jene Methode es verlangt, mit der sonst in Sexta üblichen Didaktik im Widerspruche steht. Er wird künftig vielleicht noch weitere Zuständnisse machen und anerkennen, daß es sich auch für Quinta nicht eignet.

Den Hauptnachdruck im Unterrichte will Lattmann darauf gelegt wissen, daß „die Eintheilung der Laute, die danach gemachte Ordnung der Declination und Conjugation, die dabei zur Anwendung kommenden Lautgesetze dem Gedächtniß auf das Festeste und Geläufigste eingeprägt werden." Dann, glaubt er, werde das System der Formenlehre auch dem Schüler einer unteren Klasse als „einfach und faßlich" erscheinen, zumal wenn man der Jugend durch Veranschaulichung zu Hilfe komme und namentlich vor ihren Augen die Formen auf der Wandtafel successive entstehen lasse. Daß hiermit auf ein sehr wesentliches Unterrichtsmittel hingewiesen ist, wer wollte es leugnen? Aber so geschickt man dasselbe auch in Anwendung bringen mag, ich muß doch sehr bezweifeln, ob ein Quintaner Interesse und Verständniß für Betrachtungen mitbringt, wie er sie sofort bei der dritten Declination anstellen soll, um pulvis, mos, genus und corpus zu decliniren: „Bei den Stämmen auf den Sibilanten s erhält der Nominativus kein nochmaliges s; in den übrigen Casus geht s, zwischen zwei Vocalen, in r über; statt des Vorauslautes e erscheint im Nominativ der Masculina i; statt der Vorauslaute e und o erscheint im Nominativ der Neutra u." Ein Abstrahiren von dem Concreten, wie es hier erfordert wird, findet in keinem anderen Unterrichte der Quinta statt, auch nicht im Rechnen, auf das Lattmann gelegentlich hinweist. Vergleichen damit kann man auf dem Gebiete der Mathematik erst die Anfänge der Buchstabenrechnung, die bekanntlich in Tertia zu fallen pflegen.

Daß eine rationelle Methode des lateinischen Sprachunterrichtes auch über die Befähigung der Quartaner noch unbedingt hinausgehe, will ich nicht behaupten; wohl aber bestreite ich, auch abgesehen von der Frage, ob es wohlgethan ist, den Knaben schon mit vollendetem elften Lebensjahr eine zweite fremde Sprache beginnen zu lassen, einerseits, daß jene rationelle Methode in Quarta sich mit voller Consequenz anwenden lasse, anderseits daß sie ihren vollen

*) Pädagogisches Archiv, 1874, Seite 192 oben.

Nutzen da entfalten könne, wo ihre Anwendung eine Halbheit bleibt. Dies gilt von der Formenlehre wie von der Syntax. Dem gesammten Lehrplane nach, den unsere Gymnasien und Realschulen befolgen, schließt die Quarta sich mehr den unteren als den mittleren Klassen an. Im Deutschen, in der Geographie, der Naturgeschichte und dem Rechnen ist das Pensum der Quarta nur eine Fortsetzung und Vervollständigung des Pensums der Sexta und Quinta; in der Geschichte sollte das vernünftigerweise auch der Fall sein; nur in der Geometrie tritt eine Wissenschaft als solche, aber auch nur in ihren ersten Anfangsgründen, an die Knaben heran. Gleichzeitig damit den Anfang mit streng wissenschaftlicher Betreibung einer fremden Sprache zu machen, scheint mir nicht wohl gethan: entweder die Geometrie, oder die fremde Sprache, vielleicht beides, und jedenfalls die geistige Entwickelung der Schüler wird darunter leiden. Daher ist es besser, die Lehre von den Lautgesetzen und ihrer Einwirkung auf Declination, Conjugation u. s. w. nach Tertia zu verlegen, wo der Boden dafür im Geiste der Schüler bereitet, und also ein Fortschreiten ermöglicht ist, das nicht verfehlen kann, ein lebhaftes und dauerndes Interesse zu wecken. In derselben Klasse wird es auch möglich sein, die lateinische Syntax so zu betreiben, wie Lattmann und der Verfasser des Buches über nationale Erziehung es verlangen. Mit Recht stellt letzterer den Grundsatz auf, daß die Schüler, um denken zu lernen, angeleitet werden müssen, die Abstractionen selber zu machen, und daß daher von der unmittelbaren lebendigen Anschauung der Sprache auszugehen ist. Wenn auch die oben erwähnte Forderung, die er hieraus ableitet, mindestens eine Uebertreibung ist, weil ihre Durchführung ideale Lehrer und ideale Klassen voraussetzt, so läßt sich doch der Gedanke, daß die Erscheinungen der Syntax dem Schüler zunächst durch Lectüre vorgeführt werden sollen, nur als durchaus richtig bezeichnen. Auch Lattmann ist der Ansicht, daß die Lehren der Syntax zuerst bei der Lectüre erkannt und erklärt werden müssen. Da er dies aber schon in der Quinta durchführen will, ehe der Schüler noch eine andere fremde Sprache kennen gelernt und mit seiner deutschen Muttersprache verglichen, und eh er in letzterer die Lehre vom einfachen Satze vollständig und die vom zusammengesetzten Satze überhaupt durchgenommen hat, so muß Lattmann, trotz aller Vorliebe für eine rationelle Methode, doch zu einem ziemlich mechanischen Verfahren seine Zuflucht nehmen. Dem Schüler sollen für Eigenthümlichkeiten der

lateinischen Sprache, die von der deutschen Sprache erheblich abweichen, zunächst Erklärungen gegeben werden, die in Wahrheit keine Erklärungen für ihn sind, wie z. B. „Ein Ablativus absolutus ist ein Nebensatz, dessen Subject im Ablativ, und dessen Prädicat im Participium gleichfalls im Ablativ steht; er ist an dieser Stelle mit nachdem zu übersetzen;" oder, wenn timeo ne vorkommt: „ne heißt daß nicht, nach timeo wird es mit daß übersetzt;" oder auch: „ein lateinisches Plusquamperfectum Conjunctivi ist öfter mit dem Imperfectum Conjunctivi zu übersetzen, der Grund der Sache wird später gelernt." Solche „Erklärungen" lassen die syntaktischen Eigenthümlichkeiten der lateinischen Sprache dem Schüler nur als Willkürlichkeiten erscheinen, und sind zu nichts weniger geeignet, als zum Nachdenken darüber anzuregen. Ganz anders, wenn dieselben Eigenthümlichkeiten bei der Lectüre in einer Tertia aufstoßen, in welcher die Schüler bereits sich dem Ende des Knabenalters nähern, im deutschen Unterrichte die Lehre vom Satze vollständig durchgenommen haben, sowie durch eine neuere fremde Sprache geschult sind, und in welche, vermöge der ganzen Organisation, die ich vorschlage, im allgemeinen nur die tüchtigeren Knaben gelangen würden. Hier kann man Erscheinungen wie die eben angeführten sofort ihrem Wesen nach erklären und auf ihre Gründe zurückführen. Man kann den Schülern zeigen, warum der Lateiner im Gebrauche der Zeitformen genauer ist und sein kann als der Deutsche, daß die Construction nach den Zeitwörtern des Fürchtens sich im Lateinischen, ähnlich wie im Französischen, aus dem in diesen Zeitwörtern liegenden Begriffe des Wunsches, ein Befürchtetes abzuwenden, ergibt, daß der Ablativus absolutus aus dem Begriffe des Ablativ hervorgeht. Kurz, in einer solchen Tertia ist es möglich und zweckmäßig, die Schüler sofort zum Verständniß der Syntax der lateinischen Sprache zu führen und also das zu erreichen, was Lattmann mit seiner Methode bezweckt: „bestimmt und bewußt auf eine allgemeine sprachliche und logische Bildung hinzuwirken."

Da aber dies der Fall ist, da in einer Tertia, wie ich sie bei meinem Organisations-Plane voraussetzen darf, die Formenlehre wie die Syntax der lateinischen Sprache sich durchaus rationell behandeln läßt, so stehe ich nicht an zu behaupten: Das ganze grammatische Pensum im Lateinischen, welches bei der gegenwärtigen Einrichtung die Sexta, Quinta und Quarta in zahlreichen Stunden wöchentlich in Anspruch nimmt,

läßt sich bei der vorgeschlagenen Einrichtung in dem Einen Jahre der Unter-Tertia sehr wohl bewältigen, auch wenn man nicht mehr als sechs Stunden wöchentlich für das Lateinische ansetzt*). Daß damit aber unendlich viel gewonnen wäre, namentlich auch für den lateinischen Unterricht selbst, in welchem besonders die jetzt herrschende, vielfach beklagte Gedankenlosigkeit beim Uebersetzen der Schriftsteller dann wohl der Gewohnheit nachzudenken weichen würde, darf ich kaum erst auseinandersetzen.

Ueber die Uebungsätze, welche der gewöhnliche lateinische Unterricht erfordert, spricht Lattmann, der überhaupt stets das Richtige erkennt, ohne jedoch entschlossen die Consequenzen daraus zu ziehen, sich mindestens ebenso scharf aus, als ich es gethan habe. „Man gebraucht," sagt er, „Massen von Uebungen, um Unverstandenes oder noch zu schwer Faßbares einzuüben." „Fast noch schlimmer ist die Ueberschreitung des geistigen Horizontes der Sextaner in inhaltlicher Beziehung." „Die angeborene Wißbegierde des Knaben, die jedem einigermaßen regsamen Kopfe natürlichen Fragen quis, quid, ubi, cur, quomodo, quando? werden todtgeschlagen, der Schüler systematisch an Gedankenlosigkeit gewöhnt"**). Auch gibt Lattmann zu, daß die lateinischen Uebungsbeispiele nicht selten nachtheilig auf den Ausdruck in der Muttersprache einwirken Er meint freilich, dieser Tadel treffe nur die herrschende Methode. Unglücklicherweise aber ist er, wie ich schon oben anführte, veranlaßt, sofort hinzuzufügen, daß „dieser Uebelstand nicht ganz zu umgehen sei"***). Und auch die anderen Uebelstände, welche vorher berührt wurden, scheinen sich nicht wohl ganz umgehen zu lassen. Wenigstens erinnert in Lattmann's Uebungsbuche der nicht ganz eine Seite lange Paragraph, welcher zur Einübung der Construction der Städtenamen bestimmt ist, die Schüler nicht allein an die Sagen vom trojanischen Kriege, von der Rückkehr des Menelaus und den Irrfahrten des Aeneas, sondern er erzählt ihnen auch vom Orakel zu Delphi, von Demarat, Hippias, Histiäus, Solon und Krösus, von Kadmus, Kekrops, Danaus und Pelops, und führt sie durch Ephesus, Susa und Sardes spazieren. Von dem ungefähr ebenso langen Pa-

*) Für einzelne Schüler im Privat-Unterrichte scheint auch Lattmann dies wohl für möglich zu halten. Vgl. Pädag. Archiv, 1874, S. 191 unten.

**) Reform des Elementar-Unterrichtes, S. 29—32.

***) Pädagogisches Archiv, 1874, S. 187.

ragraphen zur Einübung der Zahlwörter gilt Aehnliches. Und auch sonst finden sich Sätze wie: Anaxagoras sagte, der Schnee sei schwarz; Demokritus hat gesagt, daß unzählige Welten seien; Thales sagte, das Wasser sei der Anfang aller Dinge; Pausanias bediente sich der medischen Kleidung; Thraso rühmte sich seines Sprunges; Sokrates wird mit Recht Vater der Philosophie genannt; sowie manche anderen, welche den Lehrer zwingen, entweder sich in Excurse einzulassen, die für den Quintaner und großentheils auch noch für den Quartaner wenig geeignet sind, oder den Inhalt todtzuschweigen und die Wißbegierde der Knaben zu unterdrücken. Und natürlich: um eine alte Sprache zu lehren, wird man nicht umhin können, die Uebungsbeispiele zum großen Theil aus der alten Geschichte zu entnehmen und dabei auch manche Gebiete zu betreten, auf welchen der Schüler einer unteren Klasse noch durchaus fremd ist und zunächst auch nicht heimisch gemacht werden kann.

Aehnliche Schwierigkeiten stellen sich, wenn man den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Lateinischen beginnt, bei der Lectüre heraus. Es ist gewiß ein durchaus richtiger Grundsatz, wenn Director Lattmann, sowie auch der Verfasser des Buches über nationale Erziehung und Director Perthes*) darauf dringen, daß man den Schüler im lateinischen Unterrichte so bald als möglich zu einer zusammenhangenden Lectüre führe. Die Frage ist nur, für welche Stufe der Entwickelung es eine nach Inhalt und Form geeignete zusammenhangende lateinische Lectüre giebt. Für die Stufe der Quinta ist sie unstreitig nicht vorhanden, es sei denn, daß man seine Zuflucht zu Büchern nehmen will, wie dem Weller'schen kleinen Herodot, der allerdings die Knaben in hohem Maße anzieht und ihnen keine unüberwindlichen Schwierigkeiten darbietet, aber seines Lateins wegen von fast allen strengeren Philologen perhorrescirt wird. In Quarta ist

*) Sein Plan, den lateinischen Unterricht zu reformiren, (s. Zur Reform des lateinischen Unterrichtes, in der Zeitschrift für Gymnasialwesen, Jahrgang 27 — auch in besonderem Abdruck erschienen, Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung, 1873) ist von hohem Interesse. Es wird mich freuen, wenn ich den Erfolg einmal in dem Gymnasium, worin er ihn durchführen wird, zu beobachten Gelegenheit finde. Meine Bedenken gegen den Plan gehen aus dem hervor, was ich namentlich gegen Lattmann bemerkt habe. Eine Beurtheilung im Einzelnen schien mir noch nicht möglich, weil die dazu gehörigen Lehrbücher, soviel ich weiß, noch nicht vollständig erschienen sind.

ziemlich allgemein Cornelius Nepos in Gebrauch, den auch der ministerielle Lehrplan von 1867 an erster Stelle empfiehlt. Ich kann auch heute nichts von dem zurücknehmen, was ich über diese jämmerliche Compilation gesagt habe, deren Verwendung beim Unterrichte dem allgemein anerkannten Grundsatze, daß für die Jugend nur das Beste gut genug ist, geradezu in's Gesicht schlägt. Nun ist der Cornelius Nepos neuerdings freilich von zwei Männern in sehr verdienstvoller Weise verbessert und vervollständigt worden. Der Nepos plenior von Ferdinand Vogel*) und die corrigirte und erweiterte Ausgabe des Nepos von Dr. Völker**) bieten eine Lectüre, deren gute Erfolge in einer Unter-Tertia ich aus eigener Erfahrung bezeugen kann. In Quarta scheint mir diese Lectüre verfrüht zu sein. Soll das, was Vogel und Völker bieten, durchweg in ein gutes Deutsch übertragen werden — und diese Forderung ist eben vom nationalen Standpunkt aus unbedingt zu stellen: so kann man in einer Quarta entweder nur sehr langsam fortschreiten, oder der Lehrer muß sehr bedeutend nachhelfen. Ersteres zerstört das Interesse der Schüler an der Lectüre und läßt sie zu keiner Uebersicht des Gelesenen kommen, letzteres gefährdet die Entwickelung zu selbständiger Arbeit. Darum ist es besser, man verschiebt solche Lectüre auf eine Stufe, wo die Form keine übertriebenen Schwierigkeiten mehr darbietet, und außerdem der Inhalt schon durch die Lectüre in der Muttersprache und einer neueren fremden Sprache, oder auch durch geschichtlichen Unterricht, den Schülern einigermaßen bekannt geworden ist.

Aber wo bleibt dann in Tertia der Platz für Lectüre des Caesar? Nun, die Lectüre des Caesar in Tertia ist vom pädagogischen und didaktischen wie vom nationalen Standpunkt aus zu verwerfen. Für die unleugbaren Vorzüge der Form, welche Caesar's Commentare auszeichnen, hat der Tertianer noch kaum ein Verständniß. Ein wahres Interesse am Inhalt können erst Männer haben. Der Geist aber, welcher in Caesar's Denkwürdigkeiten herrscht, ist der Art, daß, wer nicht in blinder Vorliebe für alles Lateinische und der Macht alter Gewohnheit befangen ist, nur eine schwere Versündigung an der Jugend und eine Verletzung des nationalen Interesse darin erkennen kann, wenn man unseren zwölfjährigen Knaben als haupt-

*) Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung, 1873.

**) Leipzig, Roßberg'sche Buchhandlung, 1872.

sächliche geistige Nahrung den Caesar darbietet. Die kalte, treulose Politik des Römers ist ebenso wenig wie die frivolen Beschönigungen derselben ein Element, woraus ein idealer Sinn erwachsen oder sittliche Charakter-Bildung hervorgehn kann; und daß der Schüler jene Politik mehrfach gegen Deutsche ausgeübt sieht, macht die Sache nur um so schlimmer*). Soll Caesar nicht geradezu sehr schädlich einwirken, so muß der Lehrer ziemlich häufig sich kritisch und polemisch gegen ihn verhalten; dem Tertianer aber einen Schriftsteller in die Hand zu geben, bei welchem dies eine Nothwendigkeit ist, kann wohl nicht eben als gesunde Pädagogik gelten. Ganz anders würde Caesar als cursorische Lectüre in oberen Klassen wirken, wo die weiter fortgeschrittene geistige Entwickelung und geschichtliche Bildung der Schüler den nachtheiligen Einfluß, welchen der Inhalt jenes Schriftstellers ausüben kann, großentheils paralysirt, und die Vorzüge der Form, die seine Schriften auszeichnen, dem Verständniß bereits näher liegen. Daß in diesen Klassen Raum genug dafür vorhanden wäre, wenn der lateinische Aufsatz wegfiele und in Folge dessen weniger von Cicero gelesen würde, will ich hier nicht wiederholen**).

Daß anderseits im Lateinischen Viel gelesen werden soll, ist auch meine Ansicht. Aber dazu wäre die Möglichkeit auch dann vorhanden, wenn der Unterricht in dieser Sprache erst in einer Unter-Tertia oder entsprechenden Klasse begönne, nachdem ein zwei- bis dreijähriger Unterricht in einer romanischen Sprache voraufgegangen wäre. Das Nothwendigste von der Grammatik ließe sich dann, wie oben bemerkt wurde, rasch bewältigen. Einer verhältnißmäßig leichten Erwerbung eines gehörigen Vocabelschatzes würde durch die Erlernung einer romanischen Sprache vorgearbeitet sein. Zu klassischer Lectüre könnte man also schon im zweiten Halbjahr übergehn — dafür kann ich mich wieder auf Lattmann berufen***).

Und um nun die Sache nochmals von einem allgemeineren Standpunkt aus zu betrachten, welches ist überhaupt der natürliche, durch die Entwickelung des Menschen gegebene Gang des sprachlichen

---

*) Vgl. V. Kaßner, Die deutsche National-Erziehung, S. 62—78.

**) Vgl. darüber z. B. Cicero und immer wieder Cicero? in Hiecke, Reden und Aufsätze; Hamm, G. Grote'sche Buchhandlung, 1865.

***) S. Reform des Elementar-Unterrichtes, S. 28.

Unterrichtes? In allen Unterrichtsfächern kommt die Pädagogik*) mehr und mehr darauf hinaus, dem regelmäßigen Cursus eine Propädeutik, der rationellen Betreibung die Einübung vorausgehn zu lassen. Wie die wissenschaftliche Arithmetik durch das praktische Rechnen, so wird die Geometrie durch eine mit dem Zeichnen verbundene Formenlehre vorbereitet. Der Naturgeschichte und der Geographie arbeitet die Heimathskunde, der Geschichte die Beschäftigung mit Sagen und Mythen vor. Ebenso muß auch, ehe man die Schüler fremde Sprachen rationell betreiben läßt, zunächst das Sprachgefühl geweckt werden. Dieser Zweck wird erreicht durch eine Sprache, die von wesentlich gleichen Anschauungen wie die Muttersprache ausgeht und daher geeignet ist, in den Unterrichtstunden fast von Anfang an, und bald auch in weiterem Umfange, praktisch gebraucht zu werden. Die frühere Zeit wandte solch eine Methode bekanntlich auch im Lateinischen an; und hieraus ist es zum Theil zu erklären, daß sie im Lateinischen weit mehr erreichte, als die jetzige Zeit mit ihrer sogenannten bewährten, stetig verbesserten Methode. Aber auch damals schon eignete das Lateinische, das, wenn es auch noch Sprache der Wissenschaft und selbst der öffentlichen Geschäfte war, doch unter einem modernen Volke immer nur ein Scheinleben führen konnte, sich für eine derartige Behandlung nur mangelhaft; und Philosophen und Pädagogen, wie Locke und Comenius, riethen schon damals, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache zu beginnen. Jetzt vermag das Lateinische den Hauptzweck, den es in unserer Zeit haben kann, nur dann zu erfüllen, wenn es von Anfang an wissenschaftlich betrieben wird. Will man es aber so betreiben, so bildet es in den unteren Klassen ein durchaus fremdartiges Element zwischen den übrigen Unterrichtsfächern, deren Behandlung elementar ist, während es anderseits in der Weise, wie es gewöhnlich betrieben wird, zu nichts als zu einer in mancher Beziehung verderblichen Zeitverschwendung führt. Daher verbreitet sich auch mehr und mehr die Erkenntniß, daß der Unterricht in der lateinischen Sprache später begonnen werden, auf den Unterricht in einer oder mehren neueren fremden Sprachen erst folgen muß. Hierin stimmen denkende Männer unter unseren französischen

*) Selbst auf die Gefahr hin, von Herrn W. Clemm nochmals „gebührend" abgefertigt und ein wirklicher „Märtyrer" meiner Kühnheit zu werden, muß ich hier wieder eine „Ketzerei" begehn: mich nämlich auf eine Wissenschaft berufen, welche dem außerordentlichen Professor der klassischen Philologie ein Greuel zu sein scheint.

Nachbarn*), obgleich für eine romanische Nation das Lateinische eine ganz andere Bedeutung hat als für uns, doch mit deutschen Schulmännern überein; manche Unterrichtsanstalten in Nordamerika und mehrere Schweizer Kantone verfahren dieser Ansicht gemäß, und befinden sich nicht eben schlecht dabei; Köchly, welcher die Schweizer Schulverhältnisse sehr genau kennt, ist durchaus nicht gegen ein derartiges Verfahren**); auch der deutsche Schulmeister, welcher jüngst seine „Wanderungen" beschrieben hat***), stellt nach jahrelangem Aufenthalt in der Schweiz einen Organisations-Plan auf, nach welchem die alten Sprachen auf die neueren folgen; endlich haben unter unseren bedeutendsten Pädagogen gerade solche, die eine durchaus ideale Richtung vertreten und große Freunde einer klassischen Bildung sind, sich ähnlichen Plänen geneigt erklärt: Schleiermacher stand ihnen ebenso wenig fern wie Pestalozzi; K. Schmidt hat in seiner geistvollen Gymnasial-Pädagogik†) den Gedanken, die alten Sprachen auf die neueren

*) S. Émile de Laveleye, la Question du Grec, Bruxelles, A. Lacroix, Verboeckhoven & Cie. 1869, S. 107, fgg.

**) S. Köchly, Ueber die Reform des Züricher Gymnasiums, Zürich 1859. S. Höhr.

***) Das Buch ist oben citirt.

†) Köthen, Paul Schettler, 1857. An der obigen Charakterisirung dieses Werkes wird außer dem Gießener Professor Clemm schwerlich Jemand Anstoß nehmen. Eine Stelle aus demselben mag daher hier Platz finden: „Wir sind durch Gründe der Psychologie überzeugt, daß das Erlernen der lateinischen Sprache schon im neunten, bez. zehnten Lebensjahre, und ohne daß von der Muttersprache ein Uebergang über die tiefe Kluft, die zwischenliegt, geschlagen ist, ohne daß man also das Grundgesetz aller Erziehung: vom Leichten zum Schweren, vom Concreten zum Abstracten, vom Verwandten zum Fremden, vom Leben zum Tode, beachtet, die Geistesvermögen des Zöglings überanstrengt und damit schwächt. Und weil dieses Gesetz vernachlässigt ward, weil man nicht naturgemäß vom Concreten zum Abstracten überleitete, und weil man — was damit zusammenhängt — zu früh, da wo dem Geiste noch alle Aufnahmekraft dafür fehlt, mit dem Unterricht in der lateinischen Sprache begann; darum trotz der überschwenglichen Uebungen Spracharmuth und Ungelenkigkeit: das Sprachtalent ward getödtet; — darum bloße Worte für Gedanken und leere Formen für Sachen: man gewöhnte das Kind also; — darum Ertödtung der Gefühlswelt: der Geist ward mit mechanischem Formelwesen überladen; — darum das schreiende Mißverhältniß zwischen dem Zeitaufwand und der dadurch erlangten Kraft, indem innerhalb dreier Jahre, und zwar in einer Zeit, wo das Gedächtniß am lebendigsten ist, nicht einmal Formensicherheit erlangt wird; — und darum endlich der Widerwille gegen das Lateinlernen und die Abstumpfung des Interesse, indem Geistesvermögen, die in dieser Lebenszeit thätig sein wollen, keine Nahrung erhalten,

folgen zu lassen, als an sich wohl begründet hingestellt; auch in neuester Zeit sind es nicht etwa „Realschul-Agitatoren," sondern meistens gerade mehr oder minder eifrige Freunde des Gymnasiums und Gegner der Realschule I. O., welche denselben vertreten*).

Aber freilich gibt es auch sehr streitbare Gegner dieses Gedankens, die ihn mit allen „Schrecknissen" ihrer gewaltigen Dialektik und ihres vernichtenden Witzes „bedrohen." Ich meine damit natürlich nicht Männer wie einige früher genannten, deren Einwendungen aus ernster Erwägung entspringen und daher auch einer ernsten Erwägung werth sind. Vielleicht wird aus dem Streite mit ihnen die rechte und zeitgemäße Form der höheren Schulen, welche möglicherweise in der Mitte zwischen den Ansichten der Streitenden liegt, einstens hervorgehn. Aber nicht wenige eifrigen Philologen beweisen durch die Art, wie sie ihr Zion vertheidigen, nur, daß der Fanatismus der Philologie um nichts geringer als der der Theologie ist. Sie verschanzen sich hinter Machtsprüchen wie: „Es ist der historische Entwickelungsgang, daß man das Latein dem Französischen vorausschickt," und: „Wer anders handelt, tritt die Ergebnisse der Wissenschaft mit Füßen;" oder sie glauben, „in bester Laune großer Siegesgewißheit," jeder Begründung überhoben zu sein, wenn sie auf die „störende Thatsache" hinweisen, die Niemand bestreitet, daß „die romanischen Sprachen sich aus dem Latein erst entwickelten."**) Um ferner die geistig und sittlich bildende Kraft ihrer klassischen Studien zu

---

solche hingegen, welche noch schlummern, gewaltsam überfüttert werden. In Beziehung auf die Fortschreitung — sagt Schleiermacher — kommt es nicht darauf an, wie frühzeitig der Unterricht anfängt, sondern daß es zur rechten Zeit geschieht, dann, wann die Entwickelung dazu sich zeigt; zu früher Anfang ist auch Zeitverlust." — Aehnlich urtheilt übrigens auch Curtmann.

*) Es gibt sogar Leute (wie unehrerbietig man doch sein kann), die (um mit Herrn Clemm zu reden) glauben der Ansicht sein zu dürfen, daß z. B. von Gruber etwas mehr vom Latein verstehe, als gewisse außerordentliche Universitäts-Professoren der klassischen Philologie, welche durch ihre „Expectorationen" und „Tiraden" „dem wissenschaftlichen Leben unserer Universitäten" nicht bloß erträumte, sondern wirkliche „Gefahren bereiten" könnten, wenn sie viele Ihresgleichen hätten. Die Wirksaimkt der philologischen Seminarien würden sie jedenfalls gefährden, wenn — man sie zu ersten Ordinarien und Directoren derselben machte.

**) Vgl. über diese Art von Gründen B. Schmitz, Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen, S. 337—384. Uebrigens hat bekanntlich schon Aristoteles eine gewisse Unterscheidung aufgestellt, welche derartige Gründe in ihrem richtigen Licht erscheinen läßt.

beweisen, verdrehen die Herren nicht selten jedes Argument, das sie stört, verschweigen, was ihnen nicht paßt, dichten dem Andersdenkenden mit bewundernswürdiger oder, besser gesagt, „hocherhabener" Kühnheit Behauptungen an, und „raffen alle ihre Kräfte zusammen," um nach dem rühmlichen Muster ihrer Vorgänger, der großen Philologen des fünfzehnten und sechzehnten Jahrhunderts, diejenigen, welche nicht ihrer Ansicht und folglich „auf ganz falscher Fährte" sind, mit Artigkeiten wie „Plumpheit" u. dgl. zu überschütten. Einige „feinen" Scherze, die eingestreut werden, sollen wahrscheinlich Zeugniß dafür ablegen, daß sie die Komödie und die Satire der Alten mit Nutzen studirt haben*).

Im Gegensatze zum Lateinischen kann und muß das Französische in den unteren Klassen praktisch betrieben werden — diese Aeußerung hatte ich bereits früher in einer Flugschrift gethan. Director Lattmann meint nun, es wäre wünschenswerth gewesen, daß ich jene praktische Methode ein wenig mehr charakterisirt hätte. Aber eine derartige Charakterisirung lag durchaus nicht in dem Plane der Flugschrift, in welcher die Aeußerung zunächst vorkam. Sie sollte in dem Lehrplane für die Bürgerschule zu Düsseldorf erfolgen, dessen Veröffentlichung beabsichtigt war und noch ist.

Auch jetzt kann es nicht meine Aufgabe sein, im Einzelnen auseinanderzusetzen, wie im Französischen, wenn man es als erste fremde Sprache mit neun- bis elfjährigen Knaben betreibt, unterrichtet werden muß. Lattmann, der seinerseits hierüber spricht, hat nicht Unrecht, wenn er bemerkt, daß manche gewöhnlichen französischen Schulbücher, welche nur die Manier der lateinischen nachahmen, nicht auf dem rechten Wege sind; und man kann ihm auch darin nur beistimmen, daß es ein Fehler ist, wenn in Folge der Anlage des Lehrganges große Mengen von Uebungsbeispielen in den Büchern gedruckt den Schülern

---

*) Zur Illustration vgl. die mehrfach erwähnte Recension von W. Clemm. Freilich läßt sich von einem Manne, welcher die Veröffentlichung seiner akademischen Antrittsrede damit einleitet, daß „selbst manche bekannten Dinge in heutiger Zeit nicht oft genug gesagt werden können," wohl eben nichts Anderes erwarten. Auch steht eine derartige Persönlichkeit, welche (um in Herrn Clemm's gewöhnlicher und, wie es scheint, natürlicher Ausdrucksweise fortzufahren) die verbrauchtesten Redensarten immer von neuem wieder aufwärmt, für mich (um nochmals mit Herrn Clemm selbst zu reden) eigentlich schon außerhalb aller Discussionen; doch mag sie hier als Repräsentant einer ganzen Klasse von Leuten figuriren. Oft ist es ja noch mehr „erheiternd", den Clown als die Künstler selbst zu sehen.

vorgelegt werden müssen. Eine lebende Sprache praktisch betreiben heißt allerdings zunächst, sie dem Schüler auch möglichst als lebende vorführen, den mündlichen Unterricht zum Ausgangspunkt und vorwiegenden Mittel machen. Die Schüler sollen die Wörter und Formen zuerst bis zu einem gewissen Grade mit dem Gehör auffassen und dann erst die Schrift derselben sehen und lernen*). Und letzteres muß in Schulen hauptsächlich mit Hülfe der Wandtafel geschehen. Ich habe selbst bei dem gegenwärtigen Lehrplan der Realschule erster Ordnung, wo der französische Unterricht nach dem lateinischen beginnt und sich auf ihn stützen soll, in Quinta, wenn ich in dieser Klasse den ersteren gab, den einmal eingeführten unvermeidlichen Ploetz kaum während eines Viertels der Unterrichtszeit öffnen lassen. Daß es ferner gerade beim Unterricht in einer neueren Sprache, recht geschickte Lehrer vorausgesetzt, von Vortheil sein kann, wenn man zwei Generationen in der Klasse hat, von denen die ältere, zu ihrem eigenen Besten wiederholend, das Vorsprechen und dann auch das Vorlesen und Vorübersetzen besorgt, soll gewiß nicht geleugnet werden. Director Lattmann irrt, wenn er meint, daß ich unbedingt „dem Scholarchen-Despotismus der Jahres-Curse huldige." Eine der ersten Maßregeln, die ich nach Uebernahme des Directorates der Düsseldorfer Realschule in der Conferenz zur Berathung gestellt und sodann durchgeführt habe, bestand darin, daß die parallelen Coeten in Wechsel-Coeten verwandelt wurden.

Doch ich verliere mich in Einzelheiten. Was ich zeigen wollte, war, weshalb ich auch heute noch mich nur dafür erklären kann, daß deutsche Knaben das fremdsprachliche Studium mit dem Französischen beginnen. Anderseits aber bin ich auch heute noch der Ansicht, daß alle diejenigen, welche Zeit und Kraft haben, um ausgedehntere und tiefere sprachliche Studien zu machen, durch das Französische zum Lateinischen vordringen sollen, das wir in unserem Jugendunterrichte für die leitenden Klassen des Volkes zunächst, und wohl noch auf lange Zeit hin, nicht entbehren können. Denn selbst abgesehen von dem hohen Bildungswerthe, welchen schon an sich die Deutlichkeit der Formen und die Bestimmtheit der Syntax dieser Sprache hat, ferner von der didaktischen Durchbildung der lateinischen Grammatik, endlich von dem Einflusse, welchen das

*) Lattmann, im Pädagogischen Archiv, 1874, S. 188 und 190.

Römerthum auf die Entwickelung unserer Zustände ausgeübt hat und noch fortwährend ausübt, ist das Lateinische auch die Wurzel und der Schlüssel der romanischen Sprachen; eine wissenschaftliche Betreibung der letzteren führt von selbst auf das Lateinische hin. So lange es daher zweckmäßig scheint, den fremdsprachlichen Unterricht bei deutschen Knaben mit dem Französischen zu beginnen, ist auch der Uebergang zum Lateinischen, falls Zeit und Kraft dafür ausreichen, fast mit Nothwendigkeit gegeben.

Ob auch die Erlernung des Griechischen für alle, die einstens zu den leitenden Klassen gehören sollen, ein unbedingtes Erforderniß ist, wird später von einem anderen Gesichtspunkt aus zu erörtern sein; für die Klärung und Schärfung des Denkens bei unseren Knaben kann sie vielleicht wohl als wünschenswerth, keineswegs aber als nothwendig gelten. Die ungemeine Nüancirung der Syntax, welche, in Verbindung mit einer großen Menge von sprachlichen Formen, das Griechische geschickt macht, die mannigfachsten Gedankenformen nach ihren feinsten Schattirungen und Beziehungen darzustellen, ist für den gereifteren Schüler in hohem Grade anziehend, und Versuche, die griechischen Schriftsteller in deutscher Sprache wiederzugeben, sind gewiß sehr ersprießliche Uebungen; allein sie tragen zu der elementaren praktischen Logik, welche der Schüler einer unteren oder mittleren Klasse durch die Grammatik der französischen und lateinischen Sprache erhält, nicht eben viel wesentlich Neues bei; und es ist daher eine Vergeudung von Zeit und Kraft, die wir vom nationalen Gesichtspunkt aus zu bedauern haben, wenn man Schulklassen, deren Schüler muthmaßlich zum größten Theile niemals bis dahin vordringen werden, wo ein leichtes Verständniß griechischer Poesie und Prosa die Mühe der Erlernung des Griechischen lohnt, durch die Beschäftigung mit dieser Sprache in die Unmöglichkeit versetzt, sich die für Alle nothwendigen Bildungs-Elemente gehörig anzueignen.

Aber auch die lateinische Sprache wird nur dann mit wirklichem Vortheil für die Entwickelung der Knaben in den Kreis des Unterrichtes hereingezogen, wenn sie mit vollem Ernst und ganzer Energie betrieben, und ihr Studium so weit gefördert werden kann, daß die zerstreuten sprachlichen Erscheinungen sich im Geiste der Schüler zu einem geordneten, übersichtlichen Ganzen vereinigen, und eine umfassende Lectüre der Grammatik Leben

verleiht. Wo der Schüler, schon vermöge der Cursus-Dauer seiner Schule, bei einer oberflächlichen Aneignung der Formen, einem unsichern Verständniß der syntaktischen Regeln und einer stümperhaften Lectüre stehen bleibt, da ist es weit besser, er lernt kein Latein, sondern verwendet die Zeit und Kraft, welche hierdurch absorbirt werden würde, auf sichere Aneignung und gründliche Durchdringung der Grammatik einer neueren Sprache.

Dagegen ist eine **nothwendige Ergänzung jeder sprachlichen Bildung die mathematische.** So verkehrt schon deshalb, weil die Mathematik mit all ihren Schlüssen nicht über Zeit und Raum hinausgehn kann, daher „ohne Ergänzung durch die Wissenschaften der Ideen im Materiellen versinkt, starr ist und starr macht,"*) es unstreitig sein würde, den sprachlichen Unterricht durch sie ersetzen oder auch nur ihr gleichen Raum wie dem letzteren auf einer allgemeinen Bildungsanstalt zugestehn zu wollen: so unvollkommen bleibt doch anderseits jede sprachliche Bildung ohne mathematische. Für Bildung des Charakters, für die Erziehung zur Freiheit ist kaum etwas wichtiger, als daß der Schüler auf einem der hauptsächlichsten Wissensgebiete, die er zu durchwandern hat, fortwährend Gesetze anschaue, die keine Ausnahme leiden, und hierdurch auf diesem Gebiet auch zu durchaus festen und sicheren Ueberzeugungen gelange. Der Sprachunterricht der Schule aber mag so wissenschaftlich sein wie er will: er wird dem Schüler immer doch, neben der Regel, zahlreiche Ausnahmen vorführen, welche demselben als mehr oder weniger willkürlich erscheinen: die Sprachwissenschaft gewissermaßen als eine Naturwissenschaft zu behandeln, liegt für die Schule nicht im Bereiche der Möglichkeit. Das Gesetz, das keine Ausnahme kennt, tritt dem Schüler eben nur in der Mathematik und in den auf sie begründeten Naturwissenschaften entgegen. Durch Mathematik gewinnen also auch die Naturwissenschaften eine noch höhere Bedeutung für die Schule, als sie schon auf den unteren Stufen dadurch haben, daß sie zur Beobachtung, zur Vergleichung, zur Zusammenstellung und daher auch zur Bildung von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen fortwährend Anlaß geben. Anderseits aber hat auch die Mathematik schon auf unteren Stufen insofern einen hohen Werth, als sie die erste Wissenschaft ist, welche der Knabe eben als solche kennen lernt. Darum muß sie, auch

*) K. Schmidt.

wenn man keinesweges beabsichtigt, in ihr ein hohes Zie zu erreichen, von Anfang an mit hinreichender Energie betrieben werden, um einen stetigen, sicheren Fortschritt zu ermöglichen. Wer da glaubt, ihr auf irgend einer Klasse, vielleicht im Interesse altklassischer Studien, eine Stunde von den vier, welche die mathematischen Lehrer fast einstimmig für unbedingt nothwendig erklären, abzwacken zu können, der hat sich, scheint mir, entweder ihre Bedeutung für die Schule ,oder die Bedingungen nicht klar gemacht, unter denen allein sie ihren Zweck erfüllen kann.

Das Zeichnen ist ein Hülfsfach für die Mathematik und die Naturwissenschaften mit Einschluß der Geographie. Es übt das Auge und die Hand, und dient wesentlich der ästhetischen Bildung. Daher sollte es in keiner höheren Schule fehlen, und bis zu der Stufe hin, wo ein weiterer Fortschritt im Freihandzeichnen von besonderer künstlerischer Begabung abhängt, und die Weiterführung des geometrischen Zeichnens nur durch die Rücksicht auf künftige Studien bedingt wird, also etwa bis zur Stufe der Ober-Tertia, auch für alle Schüler obligatorisch sein.

Von anderen nothwendigen Bildungs-Elementen in allen höheren und mittleren Schulen ist in den beiden vorigen Artikeln die Rede gewesen. Den Werth aber, welchen der Gesang und die Gymnastik für eine humane und nationale Bildung haben, kann ich als selbstverständlich wohl auf sich beruhen lassen. Nur die eine Bemerkung mag ich nicht unterdrücken, daß es immer noch besser ist, diese Fächer, und namentlich die Gymnastik, gar nicht, als sie, wie es leider noch so häufig geschieht, in ganz ungenügendem Maße in den Unterrichtsplan einer Schule aufzunehmen und so durch trügerischen Schein einen Mangel zu verdecken. Besonders in kleineren Städten möge man die Schüler, wenn man das in geeigneter Weise durchführen kann, sowohl turnen als exerciren lassen, beides von einander getrennt; wo die Verhältnisse es gestatten, auch das Schwimmen in den Kreis des Schulunterrichtes hereinziehn*). Wo man jedoch nicht im Stande ist, jede Klasse mindestens zwei Stunden wöchentlich das ganze Jahr hindurch turnen zu lassen, da streiche man diese Uebung lieber ganz, bleibe sich jedoch dabei bewußt, daß eine Schule ohne Turnunterricht keine

*) Vgl. Die Leibesübungen. Beilage zum Programm der Realschule zu Lippstadt, 1857.

allgemeine und nationale Bildungsanstalt im vollen Sinne des Wortes ist.

Ist letzteres aber richtig, gehören die Gymnastik und, mit einer gewissen Einschränkung, der Gesang mit Nothwendigkeit in den Lehrplan der Bildungsanstalten, von denen wir bisher gesprochen haben, hinein: so folgt weiter, daß man jene Unterrichtsfächer weder als bloß facultativ hinstellen, noch auch in Stunden verweisen darf, in denen sie nicht gedeihen können. Hieraus ergibt sich, daß eine Zahl von wöchentlichen Unterrichtstunden für andere Fächer, welche dazu nöthigt, ein erheblicher Fehler ist. Dieser Fehler wird jedoch noch oft genug gemacht. In der Quinta und Quarta des Lattmann'schen Gymnasiums ist ebenso wenig wie in den unteren Klassen der bestehenden oder der von den Posener Directoren construirten Realschule I. O. der nothwendige Raum für Gesang und Gymnastik; und wenn er in den unteren Klassen des Stuttgarter Real-Gymnasiums vorhanden ist, so hat man ihn dort nur auf Kosten einer Verkürzung der Realien gewonnen, die man schwerlich wird aufrecht erhalten können. Andererseits aber wird es auch dem Dr. H. Büttner und dem Professor Lothar Meyer wohl kaum gelingen, in ihren Gesammt-Gymnasien eine Quarta und Unter-Tertia zu schaffen, in denen nicht entweder die Stundenzahl über Gebühr erhöht wird, oder nothwendige Unterrichtsfächer zu kurz kommen.

VI.

In mehren Artikeln habe ich versucht, die Grundsätze darzulegen, welche für eine nationale Erziehung in den mittleren und höheren Schulen maßgebend sein müssen. Aber in wie weit kommen sie für die einen, in wie weit für die anderen zur Anwendung? Der Verfasser des Buches über nationale Erziehung sucht den Unterschied zwischen den mittleren und höheren Schulen darin, daß nur in letzteren der Schüler zum höchsten Grade der Bildung, d. h. zur Reflexion über das Denken selber geführt werde. Denn diese Reflexion, und damit auch ein klares, bestimmtes Bewußtsein über unsere höchste Lebensthätigkeit, kann nach seiner Ansicht nur aus dem Studium der alten Sprachen hervorgehn. Solch einen specifischen Unterschied aber zwischen alten und neueren Sprachen, wie er damit statuirt wird, kann wohl kein Unbefangener zugeben. Der menschliche

Geist ist seit Perikles und Cäsar nicht zurückgegangen, noch erlahmt; wir bedienen uns anderer Sprachmittel als die Alten, aber unsere Sprachen sind keinesweges unvollkommener als die ihrigen; und wenn zugestanden werden muß, daß wegen der größeren Verschiedenheit der alten Sprachen von der deutschen das Studium der ersteren dem deutschen Knaben eine größere geistige Anstrengung auferlegt, als z. B. das Studium des Französischen, so kann hieraus doch nur eine dem Grade, nicht aber eine der Art nach verschiedene Bildung hervorgehn. Der Unterschied zwischen mittleren und höheren Schulen, zwischen den Lehranstalten für die erwerbenden und denen für die leitenden Klassen des Volkes, scheint mir vielmehr wesentlich darin zu liegen, daß jene sich grundsätzlich mit einer Anbahnung der Erkenntniß der jetzigen Zeit begnügen, diese dagegen ihre Zöglinge auch in das geschichtliche Werden der jetzigen Zustände einführen. Denn dem Mitgliede der erwerbenden Volksklassen genügt es für seinen Lebenszweck, die gegenwärtige Natur- und Menschenwelt zu erkennen; das Geschichtliche hat für ihn nur Werth, insofern es unmittelbar zum Verständniß der Gegenwart dient. Wer aber einstens zu den leitenden Volksklassen gehören will, muß gerade das geschichtliche Werden der staatlichen und gesellschaftlichen Zustände zum Objecte des ernstesten Studiums machen: nur dadurch kann er sich in den Stand setzen, zu beurtheilen, auf was für eine Zukunft uns die Gegenwart hinweist. Deshalb hat die höhere Schule unstreitig die Aufgabe, ein Verständniß aller der Bildungs-Elemente herbeizuführen oder vorzubereiten, welche auf die Entwickelung unseres Volkes bedeutend eingewirkt haben und noch einwirken.

Um aber das geschichtliche Werden der gegenwärtigen Zustände zu verstehen, sind freiere Studien erforderlich, als auf einer Schule, und tiefer gehende, als in den Schuljahren getrieben werden können. Ein Verständniß der jetzigen Zustände dagegen, welches für die praktischen Lebenszwecke genügt, läßt sich sehr wohl schon auf der Schule hinreichend vorbereiten. Daher hängt mit dem eben auseinandergesetzten Unterschiede zwischen der mittleren und der höheren Schule ein weiterer zusammen: der nämlich, daß die mittlere Schule eine gewissermaßen abgeschlossene Bildung geben kann und, mit Rücksicht auf die Lebensverhältnisse, auch muß, die ganze Anlage der höheren Schule dagegen weitere Studien voraussetzt. An die mittlere Schule kann sich keine andere allgemeine

Bildungsanstalt, sondern nur noch eine Fachschule anschließen; jede höhere Schule bereitet für eine Hochschule vor. *)

Ziehen wir hieraus die Folgerungen, und zwar zunächst für den sprachlichen Unterricht. Daß die französische Sprache ein sehr geeigneter und vielleicht selbst nothwendiger Unterrichtstoff für unsere mittleren Schulen ist, darf ich hier nicht von neuem auseinandersetzen. Ihren Platz in der höheren Schule hat philologische Einseitigkeit oder deutschthümelnde Schwärmerei ihr schon zu verschiedenen Zeiten streitig zu machen versucht, und auch jetzt treten wieder ähnliche Versuche hervor. Die Schrift über nationale Erziehung will die neueren Sprachen überhaupt aus dem Gymnasium verbannen, theils weil sie in demselben überflüssig seien, theils weil sie in ihm sich nicht so betreiben lassen, daß ein befriedigendes Ergebniß dabei herauskäme. Für die geistige Bildung der Schüler, meint der Verfasser, genügen die alten Sprachen ihrer Aufgabe vollständig; für die Bedürfnisse des Lebens unmittelbar vorzubilden, sei ganz und gar nicht die Aufgabe des Gymnasiums; diejenigen, welche dasselbe um seines eigentlichen Zweckes, d. h. der Erreichung des höchsten Grades der Bildung, willen besuchten, würden meistens gerade am wenigsten der Fähigkeit bedürfen, die neueren Sprachen mündlich und schriftlich zu gebrauchen; und wer unter ihnen dieser Fähigkeit bedürfe, werde auch die Mittel besitzen, sie sich auf privatem Wege zu erwerben. Anderseits würde solche Fähigkeit sich im Gymnasium auch nur dann erreichen lassen, wenn man gebildete Fremde als Lehrer heranzöge; dies sei mit unüberwindlichen Schwierigkeiten verbunden; selbst wenn es möglich wäre, würde das Gymnasium auf eine neuere Sprache nicht Zeit genug verwenden können, um ein befriedigendes Resultat zu er-

---

*) Schon aus diesem Grunde ist es nothwendig, daß die Abiturienten der Realschule mit neunjährigem Cursus entweder zur Immatriculation bei den Universitäten zugelassen werden, oder durch eine wesentliche Erweiterung und Umgestaltung er polytechnischen Hochschulen Gelegenheit erhalten, auf letzteren ihre allgemeine Bildung nach allen Seiten hin zu vervollständigen. Die Einrichtung, welche Director Krumme in seiner lesenswerthen Flugschrift: Die eigentliche höhere Bürgerschule (Barmen 1873, J. F. Steinhaus) und in einem jüngst veröffentlichten Gutachten (Pädag. Archiv 1874, Heft 4) vorschlägt, steht mit Obigem durchaus nicht im Widerspruche: die Schule hat natürlich immer mit den Lebensverhältnissen zu rechnen; Gestaltungen, die von einem theoretischen Standpunkt aus Mischformen sind werden in sehr vielen Fällen durch jene Verhältnisse angezeigt sein.

zielen; und wenn man dazu die Zeit fände, so würde hierdurch eine verderbliche Zersplitterung der Zeit und Kraft der Schüler herbeigeführt werden.

Unterscheiden wir, was in dieser Begründung richtig und unrichtig ist. Das Ziel, welches eine höhere Schule bei dem Unterricht in einer neueren Sprache erreichen soll, ist nicht Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben: diese kann nur durch einen Aufenthalt in dem Lande, wo die Sprache gesprochen wird, oder doch nur durch einen Gebrauch der Sprache erlangt werden, wozu Gelegenheit zu bieten der Schule unmöglich ist. Die Aufgabe der letzteren ist vielmehr, ihre Schüler in den Geist des Volkes, welchem die Sprache angehört, einzuführen; hierzu sind auch Uebungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben nothwendig; eine spätere Fertigkeit in diesem Gebrauche wird durch solche Einführung und durch die dafür erforderlichen Uebungen vorbereitet; zu einem richtigen und gewandten Gebrauche wird in der Regel nur der gelangen, welcher in der Schule einen guten Grund dazu gelegt hat.

Die Einführung nun aber in den Geist und die Sprache eines fremden neueren Volkes ist für jeden, welcher einst zu den leitenden Klassen unseres Volkes gehören soll, eine Nothwendigkeit, und zwar aus zweierlei Gründen. Einerseits nämlich versteht — ich spreche hier ganz im Sinne der Schrift über nationale Erziehung — die Entwickelung des eigenen Volkes nur der wahrhaft, welcher in den Geist eines fremden Volkes eingedrungen ist. Um letzteres in vollem Maße zu thun, muß man auch die Sprache dieses Volkes sprechen und schreiben. Dies im Französischen oder Englischen zu erreichen, ist selbst auf der Schule bereits bis zu einem gewissen Grade möglich; es im Lateinischen oder gar im Griechischen zu erreichen, ist — die Schrift über nationale Erziehung spricht, wie wir sahen, sich darüber scharf genug aus — wenn nicht überhaupt, so doch wenigstens in der Schule eine Unmöglichkeit; das Verständniß des Alterthumes bleibt daher bei unseren Schülern immer ein mangelhaftes. Aber gesetzt auch, dieses Verständniß könnte in eben solchem Maße herbeigeführt werden wie das Verständniß der Entwickelung eines neueren Volkes, so würde letzteres dadurch keineswegs entbehrlich gemacht werden. Um die gegenwärtigen realen Zustände zu verstehen, was auch die Schrift über nationale Erziehung als eine wesentliche Aufgabe solcher Erziehung hinstellt, genügt es nicht, das alte Griechenland und Rom mit dem jetzigen

Deutschland vergleichen zu können; wir müssen auch erkennen, wie ein Volk, das mit uns auf gleichen Grundlagen fortgebaut, also ein modernes europäisches Volk, sich entwickelt hat.

Dieses Volk könnte für die deutsche höhere Schule das englische oder französische sein. Ich ziehe für den Zweck, den es zu erreichen gilt, letzteres vor, nicht bloß weil das französische Volk, seine Sprache und Litteratur mächtiger auf die deutsche Entwickelung eingewirkt hat, als dies von den Engländern sich behaupten läßt, sondern auch wegen des Charakters der französischen Sprache und Litteratur und des gesammten französischen Wesens an sich. Denn ganz abgesehen davon, daß es, wie ich glaube, sich empfiehlt, bei deutschen Knaben den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, sind die Franzosen zunächst ein romanisches Volk, und zwar das lebendigste unter den romanischen Völkern. Ihre Sprache ist eine Fortentwickelung derjenigen alten Sprache, welche den Schüler einer höheren Lehranstalt am meisten beschäftigt; und der Unterricht darin verbindet sich deshalb weit leichter, als der im Englischen, mit dem lateinischen Unterrichte zu einer Einheit. Der National-Charakter der Franzosen ferner, ihre Kunst, ihre Litteratur, ihre Politik spiegelt in manchen Zügen den Charakter, die Kunst, die Litteratur, die Politik der Römer wieder; und es ist von großer Bedeutung für die geschichtliche Bildung der Schüler, zu erkennen, wie das Römerthum sich auf den Grundlagen und unter den Verhältnissen der modernen Welt umgestaltet hat. Anderseits steht das französische Wesen, eben weil es romanisch ist, zu dem deutschen in einem entschiedenen Gegensatz; und gerade deshalb ist das Studium der französischen Geschichte, Sprache und Litteratur, richtig betrieben, besonders geeignet, das nationale Bewußtsein bei deutschen Schülern zu klären und — ich trage kein Bedenken, dies hinzuzufügen — nationalen Schwächen des deutschen Charakters entgegenzuwirken. Die Klarheit und Bestimmtheit des französischen Ausdrucks ist für deutsche Knaben und Jünglinge ein wesentliches Bildungsmittel, welches durch die lateinischen Schriftsteller keineswegs überflüssig gemacht wird. Daß sie, wie die Schrift über nationale Erziehung behauptet, in der geschichtlichen und schönen Litteratur sich dem Schüler gerade von ihrer Schattenseite, der Flachheit, darstelle, ist bei dem Reichthum der französischen Litteratur, wenn man nur auszuwählen versteht, durchaus keine Nothwendigkeit.

Solch ein bedeutendes Bildungsmittel wirksam zu machen,

ist in der höheren Schule auch ohne Lehrer, die geborene Franzosen sind, sehr wohl möglich. Aber freilich nicht innerhalb des gegenwärtigen Lehrplanes der Gymnasien. Die Schrift über nationale Erziehung bemerkt gewiß mit vollem Rechte: „Was die Gymnasien im Durchschnitt im Französischen leisten, ist so unendlich gering, daß es kaum einmal als eine Grundlage für spätere Studien und Uebungen angesehen werden kann. Der Hauptgrund hiervon ist der, daß in zwei wöchentlichen Stunden sich in der That nichts leisten läßt, daß Lehrer und Schüler ganz gleichmäßig von dieser Ueberzeugung durchdrungen sind, und diese Ueberzeugung, durch die fortgesetzte Erfahrung immer mehr gekräftigt, selbst das nicht einmal erreichen läßt, was bloß in Ansehung der Zeit allenfalls erreichbar wäre. So wird der Unterricht im Französischen, in noch höherem Grade als der im Deutschen und in der Geographie, als ein verlorener Posten betrachtet, den beinahe jeder Lehrer schon mit Unlust bezieht; außerdem wird er nur zu häufig den jüngsten oder den nicht einmal dauernd der Anstalt angehörigen Lehrern anvertraut, die allerdings wohl ohne Ausnahme die Kenntniß der Grammatik, dafür aber recht selten die der lebendigen Sprache besitzen, nur zu oft nie in ihrem Leben einen Franzosen seine Sprache haben sprechen hören. Von dem höchst nachtheiligen Einfluß, welchen diese Art des Unterrichtes auf die Disciplin nicht nur in den betreffenden Stunden, sondern häufig noch über dieselben hinaus hat, brauche ich nicht erst zu sprechen: er ist in und außer den Schulen hinreichend bekannt."

Es fragt sich, wie hierin eine Aenderung herbeigeführt werden kann. Meine Antwort ist: Nur durch eine vollständige Umgestaltung unseres höheren Schulwesens. So lange an dem Wahne festgehalten wird, daß der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen beginnen müsse, ist im Gymnasium allerdings weder für das Französische, noch überhaupt für eine neuere Sprache der gehörige Raum vorhanden. Mag dieselbe ein Jahr nach dem Lateinischen eintreten, oder mag man auf letzteres erst das Griechische folgen lassen und die neuere Sprache bis in Tertia, oder auch noch weiter, verschieben, immer führt ihr Eintritt in den Kreis der Lehrgegenstände eine Störung des Unterrichtsganges, Zersplitterung der Thätigkeit und Ueberbürdung der Schüler herbei, ohne doch soviel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen zu können, daß irgend befriedigende Ergebnisse sich erwarten ließen. Und so muß die Schrift über nationale Erziehung

den Schülern des Gymnasiums denn allerdings einen Wechsel auf den Privatunterricht ausstellen. Aber dieser Wechsel kann nicht honorirt werden, ohne die Knaben und Jünglinge übermäßig zu belasten. Denn dieselbe Schrift bestimmt schon für die obligatorischen Unterrichtsgegenstände in Sexta und Quinta 32, in den übrigen Klassen 30 wöchentliche Stunden; und zu diesen Unterrichtsgegenständen gehören, wie wir sahen, in Secunda und Prima nur das Lateinische, Griechische und Deutsche, die Geschichte, die Naturwissenschaften und die Mathematik, in Quarta außerdem die Geographie; bloß in Quinta und Sexta, wo das Griechische ausfällt, tritt, neben dem Schreiben, noch das Zeichnen hinzu. Alles Uebrige, was etwa nothwendig ist, bleibt dem Privatunterricht überlassen. Und dabei wird die häusliche Thätigkeit der Schüler schon für die obligatorischen Fächer nicht eben wenig in Anspruch genommen.

Wird dagegen der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen, und hierin zunächst durch drei Jahre ein fester Grund gelegt,*) so kann man diese Sprache in den Unterrichtskreis hereinziehen, ohne den Unterricht auch derjenigen Anstalt irgend zu stören, in welcher die alten Sprachen vorwiegend betrieben werden. In jenen drei Jahren ist dann der Unterricht im Französischen für die verschiedenen Lehranstalten ein wesentlich gleicher; später verfolgt er, je nach dem Charakter der Lehranstalten, verschiedene Ziele, beobachtet eine verschiedene Methode und erheischt ein verschiedenes Zeitmaß. In der Schule, wo die alten Sprachen überwiegen, kann er sich mit wenig Stunden begnügen, ohne doch in die bedenkliche Stellung eines bedeutungslosen Nebenfaches zu gerathen.

Als wünschenswerth könnte es auch erscheinen, wenn jeder Zögling einer höheren wie auch mittleren Schule das Englische erlernte, theils weil er dann die moderne Entwickelung in den drei bedeutendsten Culturvölkern verstehen lernte, theils weil er in dem Englischen die Vermittelung zwischen dem Germanischen und Romanischen finden, und so seine gesammte Bildung bedeutend an Einheitlichkeit und Klarheit gewinnen würde. Indeß wird der, welcher in der Jugend gelernt hat, sich durch das Studium einer neueren fremden Sprache in den Geist des Volkes, dem dieselbe angehört, zu versetzen, ohne zu große

* Vgl. die oben citirten Schriften: Mit welcher Sprache u. s. w.? und Das höhere Schulwesen.

Schwierigkeit später sich auch eine zweite neuere Sprache, und damit auch die Befähigung aneignen können, die Anschauungen und Ideen eines zweiten modernen Volkes zu verstehen; und zweitens findet alles Wünschenswerthe auch seine natürliche Grenze an dem Möglichen und Zweckmäßigen. Die Hauptsache in einer nationalen Erziehung ist und bleibt die Charakter-Bildung. Solche aber würde — darauf mußte ich schon öfter hinweisen — in hohem Maße gefährdet werden, wenn wir die Thätigkeit der Schüler zersplitterten und ihre Zeit und Kraft zu stark in Anspruch nähmen.

Dieser letztere Grund verbietet es auch, das Griechische zu einem integrirenden Theile des Unterrichtes in allen höheren Schulen und seine Kenntniß zur unumgänglichen Bedingung des Eintritts in die Universität und den höheren Staatsdienst zu machen. Es ist vollkommen wahr, das Studium des Lateinischen allein gibt leicht ein schiefes Bild vom Alterthume: die Römer sind, abgesehen vom Recht und vom Staate, Nachahmer der Griechen, und durchaus nicht immer glückliche Nachahmer gewesen; nur das Studium des Griechenthumes führt uns in die ideale Jugend des menschlichen Geschlechtes ein. Es ist ferner auch geschichtlich begründet, und gibt wohl zu ernster Erwägung Anlaß, daß jeder nationale Aufschwung des deutschen Volkes in enger Verbindung mit dem Wiederaufleben griechischer Studien gestanden hat, und daß dagegen ein einseitiges und übermäßiges Hervorheben lateinischer Studien in unseren Schulen ein charakteristisches Merkmal jener Perioden unserer Geschichte ist, in welchen der deutsche Volksgeist erlahmt war, das nationale Leben erstarrte, und der Alp einer politischen und kirchlichen Reaction auf Deutschland lastete. Die großartige kirchlich-politische Bewegung in der ersten Hälfte des sechzehnten trifft ebenso wie die Blüthe unserer Litteratur in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts mit einer begeisterungsvollen Verehrung für die großen Griechen zusammen. Alle Verfügungen der preußischen Unterrichtsverwaltung, welche aus der Zeit unmittelbar nach den Freiheitskriegen stammen, zeugen von dem hohen Werthe, den man damals in maßgebenden Kreisen auf die griechische Sprache und Litteratur legte. Dagegen fällt in die zweite Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts, in die unglückselige Zeit, wo die kirchlich-politische Bewegung in einem Streit um Bekenntnißformeln untergegangen war, und der fluchwürdige deutsche Religionskrieg sich vorbereitete, auch der Höhenpunkt jener Verirrung, welche in den Gymnasien die Muttersprache ganz durch das Latei-

nische verdrängen wollte: Jesuitenschulen und protestantische Schulen wetteiferten damals, die Jugend unseres Volkes zu entnationalisiren. Und die Normal-Plane von 1837 und 1856 erhöhten die Zahl der lateinischen Stunden in den Gymnasien, welche der Plan von 1816 auf 44 beschränkt hatte, wieder auf 58. Aber anderseits gibt es doch nicht wenige Mitglieder der leitenden Berufsklassen, deren gesammte Wirksamkeit eine eingehende und umfassende Kenntniß der lebenden Sprachen voraussetzt, und wiederum auch solche, deren Studium oberflächlich, deren Berufsthätigkeit unsicher bleibt, wenn dieselben sich nicht auf eine mathematisch begründete naturwissenschaftliche Bildung stützen. Für diese wie für jene bringt, wenn sie nicht besonders befähigt und energisch sind, die Erlernung des Griechischen in dem vorbereitenden Stadium der Schule nur Zersplitterung der Kraft und also auch Störung der Charakter-Bildung zu Wege. Darum mag man allen, die man nicht bloß zu einer mittleren, sondern zu einer höheren Bildung führen will und muß, zwar die Gelegenheit bieten, das Griechische zu erlernen; aber man möge sich hüten, das Studium dieser Sprache ihnen allen zu octroyiren. Wenn in Folge dessen manche Mitglieder der leitenden Klassen kein Griechisch können, so ist das vielleicht zu bedauern, aber jedenfalls dem gegenwärtigen Zustande vorzuziehen, bei dem zahlreiche Schüler einige griechischen Schriftsteller mühsam übersetzen lernen,um solche Fertigkeit binnen Jahresfrist nach der Abiturienten-Prüfung wieder einzubüßen, bei dem sie aber, in dem Streben nach jenem Ziele, die Zeit und Kraft verschwenden, welche erforderlich sein würden, um für das Studium und die Thätigkeit ihres künftigen Berufes einen wissenschaftlichen Grund zu legen. Oder ist nicht etwa, wie die Erfahrung zeigt, die nothwendige Folge dieses Zustandes, daß recht viele Jünglinge ihr Berufs-Studium sich bloß äußerlich, als bloßes Brot-Studium, aneignen, und daß bei nicht wenigen übrigens achtungswerthen Männern der Beruf außer aller Verbindung mit ihrem innersten Sinnen und Trachten bleibt?

Welche Gefahren für nationale Charakter-Bildung bei den Jünglingen, für eine erfolgreiche Wirksamkeit im Dienste der nationalen Interessen bei den Männern hierin liegen, darf ich nicht erst auseinandersetzen. Soll aber deshalb der Zusammenhang zwischen uns und dem griechischen Alterthume, der ohne Frage ein wichtiges Element in unserer nationalen Entwickelung ist, zerrissen werden? Gewiß nicht.

Jede höhere Schule muß ihre Schüler, wenn sie dieselben auch nicht aus dem vollen Borne der griechischen Litteratur schöpfen lassen kann, doch, soviel an ihr ist, in das Verständniß der griechischen Geschichte, der griechischen Kunst und Wissenschaft einführen. Und anderseits ist von einem hervorragenden Mitglied unseres Abgeordneten-Hauses einstens mit Recht bemerkt worden, daß, wenn es nothwendig sei, den Zusammenhang zwischen unserem Volk und dem griechischen Alterthume zu erhalten, dies doch keineswegs für jeden höher Gebildeten die Nothwendigkeit in sich schließe, auch seinerseits für die Erhaltung solchen Zusammenhanges thätig mitwirken zu können.

Aber haben lateinische Studien ohne griechische, nach obigen Auseinandersetzungen, überhaupt noch hinreichenden Werth? Oder sind nicht vielmehr diejenigen im Rechte, welche alle höheren Schulen außer den Gymnasien nach dem Grundsatze beurtheilen: Je mehr Lateinisch, desto schlimmer? Ich glaube, ein ernstes Betreiben der lateinischen Sprache läßt sich, auch wo es unmöglich ist, das Griechische damit zu verbinden, sehr wohl rechtfertigen. Denn theils sind die Römer doch eben auf einem für die leitenden Volksklassen besonders wichtigen Gebiete selbständig gewesen; theils liegt ein hoher Werth der lateinischen Studien in der durch sie zu erzielenden grammatischen und logischen Schulung, theils endlich auch in ihrem Einfluß auf das Studium der modernen Cultur-Sprachen.

Mit letzterem Umstand aber hängt es zusammen, daß zwischen der ganzen Art, wie das Französische in den oberen Klassen einerseits der höheren und anderseits der mittleren Schule zu betreiben ist, ein wesentlicher Unterschied stattfinden muß. In der letzteren kann das einzige Ziel des französischen Unterrichtes nur darin bestehen, daß die Schüler in den jetzt herrschenden Sprachgebrauch eingeführt und in den Stand gesetzt werden, Werke zu lesen, welche in dem jetzigen Französisch geschrieben sind. In der höheren Schule würde, sobald das Lateinische in den Kreis des Unterrichtes eingetreten ist, der französische Unterricht seinen Zweck theilweise verfehlen und in eine falsche Stellung kommen, wenn man nicht zwischen ihm und dem lateinischen Unterricht eine enge Verbindung herstellte. Es handelt sich für den Schüler einer höheren Schule ja darum, zu erkennen, wie das Wesen und die Sprache der Römer sich unter modernen Verhältnissen umgestaltet haben. Während man da-

her den Anfang des lateinischen Unterrichtes auf das schon gelernte Französisch begründen und im weiteren Verlaufe jenes Unterrichtes sich stets auf das Französische beziehen, nicht selten vielleicht auch aus dem Lateinischen ins Französische übersetzen lassen wird, hat der französische Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schule die Aufgabe, jene Formen und syntaktischen Eigenthümlichkeiten, welche die Knaben in den unteren Klassen einfach kennen gelernt haben, auf das Lateinische zurückzuführen und hierdurch tiefer zu begründen. Dies ist für die sprachliche Bildung der Schüler von ganz anderer Bedeutung als wenn sie gegenwärtig in Quinta und Quarta darauf hingewiesen werden, französische Formen und Regeln, die sie erst kennen lernen sollen, aus lateinischen Formen und Regeln, die sie erst halb verstehen und unsicher kennen, abzuleiten. Letzteres dient mehr dazu, die Köpfe zu verwirren als sie zu klären; ersteres wird jeden tüchtigen Schüler — und bei der Einrichtung, welche ich wünsche, wird die höhere Schule größtentheils tüchtige Schüler haben — lebhaft interessiren und zu einem ernsten Studium anregen, dessen Früchte sich ebenso in einer leichteren Erlernung des Lateinischen als in einem tieferen Verständniß des Französischen zeigen werden.

Wie der französische, so wird auch der deutsche Unterricht in den oberen Klassen der mittleren und denen der höheren Schule wesentlich verschieden sein, nicht blos wegen der größeren geistigen Reife, welche die Schüler bei längerem Cursus in letzterer erreichen, sondern auch, weil in der einen und der anderen ein wesentlich verschiedenes Ziel verfolgt wird. Die mittlere Schule muß sich, wie schon oben bemerkt wurde, unbedingt auf die gegenwärtige Gestalt der deutschen Sprache beschränken; sie muß streben, ihre Schüler dahin zu bringen, daß sie die Muttersprache, wie sie jetzt gesprochen und geschrieben wird, richtig und gewandt sprechen und schreiben. Die höhere Schule würde ihrer Aufgabe nicht vollständig gerecht werden, wenn sie nicht das Deutsche auch in seinem geschichtlichen Werden betrachtete. Sie wird daher auch auf die älteren Formen unserer Sprache zurückgehn müssen — in welchem Umfange, hängt allerdings von der ganzen Gestaltung der höheren Schule ab, von welcher später die Rede sein wird.

Der geschichtliche Unterricht der mittleren Schule kann nur den Zweck verfolgen, einerseits ein klares Verständniß der gegenwärtigen realen Zustände unseres Vaterlandes vorzubereiten, anderseits dem National-Bewußtsein eine sichere Grundlage zu geben. Sein ein-

ziger wesentlicher Stoff ist daher deutsche Geschichte, namentlich die neuere deutsche Geschichte. In diese wird von der Geschichte unserer Nachbarvölker nur das verflochten, was für die Geschicke Deutschlands von entscheidender Bedeutung gewesen und für das Verständniß der gegenwärtigen Zustände Deutschlands nothwendig ist. Anderes kommt nur vor, wenn es durch den übrigen Unterricht, namentlich die fremdsprachliche Lectüre, von selbst herbeigeführt wird; diese fremdsprachliche Lectüre aber ist allerdings der Art auszuwählen, daß die Schüler auch für ein gewisses Verständniß der gegenwärtigen Zustände des Volkes vorgebildet werden, dessen Sprache sie erlernen. Für eine zusammenhangende Geschichte des Alterthumes ist in der mittleren Schule kein Platz; doch muß durch Lectüre und im Anschluß an dieselbe dafür gesorgt werden, daß die Schüler von den Thatsachen der alten Geschichte und den Zuständen und Erzeugnissen des Alterthums dasjenige kennen lernen, was für das Verständniß unserer staatlichen Zustände, unserer Kunst und Litteratur erforderlich ist.

Die Aufgabe des geschichtlichen Unterrichtes in der höheren Schule dagegen ist zwar nicht, Weltgeschichte zu lehren, aber doch für eine weltgeschichtliche Anschauung vorzubilden. Hieraus ergibt sich, daß in der höheren Schule außer der deutschen Geschichte, von welcher hier auch die Zeit des Mittelalters, trotz der Schwierigkeiten, die sie für den Schulunterricht darbieten mag, eingehend durchzunehmen ist, einerseits die griechische und römische, und anderseits die Geschichte des fremden neueren Volkes, dessen Sprache in derselben gelehrt wird, nothwendige Bestandtheile des historischen Unterrichtes sind; die letztere aber ist allerdings, so weit als möglich, in Verbindung mit der deutschen Geschichte durchzunehmen; jedenfalls müssen überall die Wechselbeziehungen zwischen der vaterländischen Geschichte und der des fremden neueren Volkes besonders hervortreten. Von der Geschichte des Orients gehört in die höhere Schule nur das hinein, was für das Verständniß entweder der griechischen und römischen Geschichte, oder des Fortschrittes der religiösen Idee eine wesentliche Bedeutung hat. Da ferner jede höhere Schule weitere Studien voraussetzt, so ist auch in denjenigen Theilen der Geschichte, welche sie in ihren Unterrichtskreis hereinzieht, nach nichts weniger als nach Vollständigkeit der Kenntnisse zu streben; das hauptsächliche Streben muß vielmehr dahin gerichtet sein, die Schüler zu einem eigenen Studium zu veranlassen, durch welches sie hier und da auf einem beschränkten Gebiete wirklich heimisch werden.

Daß auch der geographische Unterricht der höheren Schule von dem der mittleren verschieden sein muß, ergibt sich schon aus dem verschiedenen geschichtlichen Pensum beider Schulen. Ferner jedoch ist eine bedeutende Verschiedenheit in dem geographischen wie in dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichte der höheren und der mittleren Schule theils dadurch bedingt, daß der Schüler der ersteren überall auch auf das geschichtliche Werden derjenigen Wissenschaften, welche er betreibt, hinzuweisen ist, theils und besonders durch den längeren Cursus der höheren Schule und die größere geistige Reife, welche in Folge dessen ihre Zöglinge erreichen. Doch wird anderseits auch in allen diesen Wissenschaften die höhere Schule stets es im Auge behalten müssen, daß sie nicht die Aufgabe hat, die Universität oder das Polytechnicum zu ersetzen, sondern nur zu einem erfolgreichen Studium auf der einen oder dem anderen vorzubilden.

Im Uebrigen liegt es durchaus im Interesse auch des nationalen Staates, daß der mittleren Schule eine große Freiheit gelassen werde, sich nach örtlichen Bedürfnissen in verschiedener Art zu gestalten. Die höhere Schule aber spaltet sich mit Nothwendigkeit in mehre auseinandergehenden Zweige. Doch ist hierbei einerseits festzuhalten, daß die höhere Schule mit der mittleren einen gemeinsamen Unterbau haben muß, der sich nicht auf bloße Elementarklassen beschränkt, sondern den Schülern beider Schulen auf so lange als möglich einen wesentlich gleichen Unterricht sichert, und anderseits daß, nachdem die mittlere und die höhere Schule sich von einander getrennt haben, wenigstens letztere noch so lange als möglich eine einheitliche oder doch wesentlich gleichartige bleibe. Denn wollen wir in unserem Volk einen wahrhaft nationalen Sinn fördern, soll sich der Volksgeist in einer bestimmten Richtung mit Sicherheit bewegen, so ist eine Ausbildung der Jugend, welche für alle Glieder des Volkes auf gleichartiger Grundlage beruht, eine nothwendige Vorbedingung. Deshalb darf zunächst jene Schule, welche allen eine solche Vorbildung gewährt und von dem Hereinziehen des Fremden, namentlich auch der fremden Sprachen abstrahirt — mag dies nun die allgemeine Volkschule sein, oder mag sie sich für die künftigen Zöglinge mittlerer und höherer Schulen als Vorschule gestalten — unter keinen Umständen zu früh ihren Abschluß finden. Wenn Würtem-

berg einen Theil der männlichen Jugend schon mit vollendetem achten Lebensjahre, wo irgend welche Sicherheit in der Muttersprache noch nicht erreicht sein kann, in die lateinische Schule eintreten läßt, so wird hierdurch das nationale Interesse schwer gefährdet. Es könnte sich, wie schon oben angedeutet wurde, auch wohl fragen, ob nicht das vollendete neunte Lebensjahr, welches in Norddeutschland meistens als Zeit des Eintrittes in höhere Schulen gilt, zweckmäßigerweise durch das vollendete zehnte Lebensjahr zu ersetzen wäre. Länger, etwa, wie Fahle will, bis zum vollendeten elften, oder, wie Wichard Lange vorschlägt, bis zum vollendeten zwölften Lebensjahre, wird sich — ich verweise hierfür auf eine frühere Auseinandersetzung — allerdings die Trennung verschiedener Bildungswege nicht wohl hinausschieben lassen: diejenigen, welche künftig zu den erwerbenden oder leitenden Volksklassen gehören sollen, müssen nunmehr beginnen, die Bildungs-Elemente in sich aufzunehmen, welche sie hierzu befähigen; aber es ist ein großer Fehler, wenn man gleichzeitig auch schon die Bildungswege für die erwerbenden und für die leitenden Klassen von einander trennt. Denn jede Nation wird nur dann ihren Weg mit Sicherheit wandeln, wenn sie mit Vertrauen sich den Impulsen hingibt, welche von der in ihr vorhandenen Aristokratie der Bildung ausgehn. Die leitenden Klassen müssen auch wirklich die leitenden sein. Sie können dies aber nur, wenn sie die Bildung der erwerbenden Klassen in allem Wesentlichen sich angeeignet, dadurch ein Verständniß für die Bestrebungen dieser Klassen und zugleich die Befähigung erworben haben, auf dieselben einzuwirken. Es heißt die fortwährend wachsende Bedeutung der erwerbenden Klassen vollständig verkennen, wenn der Verfasser der früher erwähnten Flugschriften über die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule die Bildungsanstalten für die erwerbenden Klassen ohne weiteres zur Volkschule gerechnet wissen will. Aber die bestehende Einrichtung des Schulwesens, sowie diejenige, welche der Verfasser der Schrift über nationale Erziehung vorschlägt, überhaupt jede Einrichtung, welche die künftigen Mitglieder der leitenden und der erwerbenden Klassen schon mit vollendetem neunten oder zehnten Lebensjahre von einander trennt und ersteren wichtige Bildungs-Elemente vorenthält, die letzteren zugeführt werden, beruht auf einer Verkennung des Verhältnisses, in welchem die verschiedenen Volksklassen zu einanden stehen können und sollen.

Man sagt freilich, die Nothwendigkeit, daß die leitenden Klassen

sich auch die Bildung der erwerbenden angeeignet haben, bedinge es noch keinesweges, daß die künftigen Mitglieder der einen und der anderen Klassen auf längere Zeit einen gleichen Unterricht erhalten: die Schüler höherer Lehranstalten könnten diejenige Bildung, welche die mittleren Schulen gewähren, in Folge einer höheren geistigen Entwickelung ohne zu große Schwierigkeit nebenbei oder nachträglich sich aneignen. Man würde hierin vielleicht Recht haben, wenn einerseits nicht die besonderen Bildungs-Elemente der höheren Schule die Kraft von mittelmäßig begabten Schülern vollständig in Anspruch nähmen, und wenn anderseits der Bildungsgang, die Reihenfolge, in welcher die verschiedenen Bildungs-Elemente an uns herantreten, für unsere Entwickelung gleichgültig wäre. Aber gerade diese Reihenfolge bestimmt in bedeutendem Maße die ganze Richtung unseres Geistes; deßhalb läßt sich zwischen den erwerbenden und den leitenden Klassen die Einheit eines nationalen Sinnes und Strebens nicht herstellen, wenn nicht die künftigen Mitglieder beider Klassen so lange als möglich einen gleichen Bildungsweg geführt werden.

Aber steht diese Forderung nicht im Widerspruche mit dem, was ich über den Unterschied zwischen der mittleren und der höheren Schule bemerkt habe? Sie würde dann, aber auch nur dann damit im Widerspruche stehen, wenn sie zu der Folgerung führte, daß ein Theil der höheren Schule nach dem Muster der mittleren eingerichtet sein müsse. Aber dies ist keinesweges der Fall; jener Satz schließt nur die Nothwendigkeit in sich, daß der einzelne Schüler, ehe man ihn in die höhere Schule aufnimmt, sich die Elemente derjenigen Bildung angeeignet habe, welche in der mittleren Schule gewonnen wird. Wo neben einer mittleren Schule eine höhere besteht, wird man die Klassen, welche von den Zöglingen beider durchgemacht werden müssen, zweckmäßigerweise stets mit der mittleren verbinden. Scheint es aus irgend welchen Gründen wünschenswerth, sie auch an die höhere anzuschließen: so müssen sie zu letzterer ganz in demselben Verhältniß als Vorklassen stehen, wie die jetzigen Vorklassen der Gymnasien und Realschulen, welche einem Theile der Volkschule entsprechen. Diese Einrichtung ist auch durch die Rücksicht auf die Lehrer bedingt. Für Knaben in dem Alter von neun, zehn, elf Jahren sind seminaristisch gebildete Lehrer, welche sich fortgebildet und die Prüfung für Mittelschulen bestanden haben, weit geeigneter als unsere jungen akademisch gebildeten Lehrer; anderseits aber ist es für jedes Lehrer-Collegium von Wich-

tigkeit, daß seine Mitglieder auf gleicher Höhe der Bildung stehen, und muß deshalb auch daran festgehalten werden, daß alle Lehrer einer höheren Schule die Prüfung pro facultate docendi bestanden oder eine derselben entsprechende Bildung nachgewiesen haben. Wenn diese Forderung sich für den Unterricht im Zeichnen, im Gesang und in der Gymnastik zunächst nicht ganz und nicht überall durchführen läßt, so ist das ein Mangel, welcher den Grundsatz nicht aufheben kann.

Es fragt sich, wie weit die Gleichheit des Bildungsweges für die Zöglinge der mittleren und der höheren Schule sich ausdehnen läßt. Schleiermacher sagt*): „Wenn es sich ausführen ließe, daß die Jugend, außer denen, die schon früher aus der Volkschule und der niederen Bürgerschule in die mechanische Gewerbsthätigkeit übergehn, gemeinschaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet, und daß nach Vollendung dieses Cyclus entschieden würde, welche in die Geschäftsthätigkeit übergehn könnten, und welche für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten: so wäre das das Sicherste, und es würde dann das neue höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung gepfropft." Der große Pädagoge spricht hiermit einen Gedanken aus, der gewiß ernste Erwägung verdient; aber die Worte, womit er ihn einleitet, zeigen, daß er selbst sich die Bedenken nicht verhehlt, welche der Durchführung eines solchen Planes entgegenstehn. Und diese Bedenken sind durch die Entwickelung unserer Verhältnisse wohl nicht vermindert worden. Wenn die mittlere Schule jetzt ihre Zöglinge bis zum vollendeten sechzehnten Jahre behalten muß, so erreichen dieselben damit ein Alter, bis zu welchem der Eintritt in die höhere Schule sich wohl nicht verschieben läßt; denn letztere würde dann, bei der beschränkten Zahl der Jugendjahre, ihre besondere Aufgabe schwerlich noch lösen können. Mir scheint, mit Rücksicht auf den Bildungstoff, welchen die gegenwärtigen Verhältnisse der höheren Schule zuweisen, aus Gründen, die ich an anderem Orte entwickelt habe, etwa das vollendete zwölfte Lebensjahr den Termin zu bezeichnen, mit welchem der Bildungsweg, den die höhere Schule einschlägt, sich entschieden von demjenigen trennen muß, den die mittlere verfolgt. Aber es würde nicht richtig sein, wenn man auch diejenigen, welche eine höhere Schule durchmachen sollen, jetzt bereits mit Rücksicht auf den künftigen Beruf vollständig von einander

*) Erziehungslehre, S. 489.

trennte, so daß bald schon ein Uebergang von der einen höheren Schule zur anderen schwierig würde. In den eben wieder erwähnten Flugschriften über die Bildungsfrage heißt es, nachdem als „der Kern, die Seele der Gesellschaft, wenigstens in friedlichen Zeiten", die Aristokratie der Bildung bezeichnet ist, mit vollem Rechte weiter: „Wandelt sie auf getheilter Bahn verschiedenen Zielen zu, das heißt, wird sie von zwei unharmonischen Gedanken in sich selbst gespalten, so daß die Wege beider Parteien sich von einander trennen: so werden sie früher oder später in diametralen Gegensatz gerathen". Deshalb ist diese Aristokratie der Bildung in der Jugend so lange als eben möglich, und jedenfalls bis zum Ende des eigentlichen Knabenalters, wo die leichte Bestimmbarkeit durch äußere Eindrücke aufzuhören und eine mehr selbständige Entwickelung zu beginnen pflegt, auf gleichem, oder doch wesentlich gleichem Bildungswege zu führen. Wenn die Realschule I. O. und das Gymnasium ihre Schüler schon im zwölften Lebensjahre nach durchaus verschiedenen Richtungen hin führen, so tragen sie, zum Schaden der Nation, viel dazu bei, daß zwischen wichtigen Volksklassen, zwischen den großen Industriellen und Kaufleuten einerseits und den höheren Beamten andererseits, ein rechtes Verständniß immer mehr erschwert wird.

Aber sollte es nicht darum überhaupt nur Eine höhere Schule geben? Diejenigen, welche solch ein Ziel verfolgen, wollen, wie wir gesehen haben, theils die Bildungs-Elemente des Gymnasiums und der Realschule in Einer Anstalt vereinigen, theils dem Gymnasium, vielleicht nach gewissen Modificationen desselben, seine alte Alleinherrschaft wieder verschaffen. Die, welche letzteres wollen, verschließen, in einer einseitigen Liebhaberei befangen, ihre Augen vor der Entwickelung des Lebens. Wer da glaubt, daß der künftige große Industrielle oder Kaufmann auf dem gegenwärtigen Gymnasium eine Bildung erhalte, auf welcher er in seinem späteren Leben sicher fortbauen kann, der will die Wirklichkeit nicht sehen. Der plötzliche, unvermittelte Uebergang aus dem klassischen Alterthum in die jetzige Zeit ist keinesweges leicht oder unbedenklich; und die geistigen Kräfte, die im Leben des Industriellen oder Kaufmannes vorzugsweise in Thätigkeit kommen, werden in einer Anstalt nicht hinreichend entwickelt, wo dialektische Geistesprozesse die Beobachtung der Natur entschieden zu überwiegen pflegen und überwiegen müssen. Aber auch andere Berufsklassen, deren Mitglieder allein oder vorzugsweise, oder doch häufig,

auf dem Gymnasium vorgebildet werden, wie z. B. der Arzt, der Bergmann, der Baubeamte, erhalten auf demselben nicht eine Vorbildung, welche sie in den Stand setzte, ihr besonderes Studium auf wissenschaftlicher Grundlage zu beginnen. *) Doch ich will mich über dieses oft behandelte Thema hier nicht nochmals weiter verbreiten, sondern wende mich zu der Ansicht derer, welche das Gymnasium und die Realschule in Eine Anstalt verschmelzen zu können glauben. Der Gedanke, welcher diese Männer erfüllt, ist schön. Es scheint zu einem wahrhaft nationalen Sinn im ganzen deutschen Volke führen und die nationalen Interessen ungemein fördern zu müssen, wenn die gesammte geistige Aristokratie in ihrem Denken und Handeln von wesentlich gleichen Anschauungen ausgeht, und alle Vertreter des Volkes im Reichstag und in den Landtagen gleichmäßig mit jener Bildung ausgerüstet sind, aus welcher ein volles Verständniß für das geschichtliche Werden unserer Zustände sich ergibt, oder doch ergeben kann. Ein harmonisches Zusammenwirken der verschiedenen Berufsklassen für ein hohes nationales Ziel scheint nicht ausbleiben zu können, wenn einerseits die, welche an der Spitze großer Geschäfte stehn, in ihrem geräuschvollen Geschäftsleben den idealen Sinn sich bewahren, der, wie man glaubt, aus einer umfassenden humanen Ausbildung in der Jugend entspringen muß, und wenn anderseits die höheren Beamten mit einer bedeutenden idealen Bildung eine tüchtige reale Bildung verbinden, und, ebenso geübt in der Beobachtung der gegenwärtigen gewerblichen und sozialen Zustände als bewandert in dem Studium jener Zeiten, in welchen die Wurzeln unserer Cultur liegen, alle Bestrebungen unserer Zeit klar zu überschauen und richtig zu beurtheilen vermögen. Der Gedanke an solch ein Verhältniß der verschiedenen Berufsklassen zu einander würde verlockend sein, wenn nur seine Durchführung möglich wäre. Aber schwere Zweifel an dieser Möglichkeit müssen schon entstehen, wenn wir nur die gegenwärtigen Bildungsanstalten betrachten. Im Gymnasium kommen, wie wir sahen, wesentliche Bildungs-Elemente nicht zur Geltung, und wird in Folge dessen auch der Geist nur einseitig geübt. In der Realschule tritt, bei all ihrer Vielseitigkeit, doch derselbe Mangel zu Tage, wäh-

*) Vgl. Die Zulassung der Abiturienten der Realschulen 1. O. zu den Facultäts-Studien; Köln, 1872; Verlag von M. Dü Mont-Schauberg. — Loth, Die Realschul-Frage; Leipzig, Otto Wigand, 1870. — Schmeding, Realschule und Gymnasium; Pädag. Archiv 1872, Nr. 1, und 1873, Nr. 7.

rend gleichzeitig eben jene Vielseitigkeit, in Verbindung mit der Massenhaftigkeit des Unterrichtstoffes, eine ruhige Entwickelung des Geistes zur Klarheit und Energie nur zu leicht hindert. Freilich ist durch den Umstand, daß innerhalb des Rahmens unserer gegenwärtigen Bildungsanstalten die verschiedenen Elemente der Bildung sich nicht vereinigen lassen, die Möglichkeit einer solchen Vereinigung überhaupt noch nicht ausgeschlossen. Denn in unseren höheren Schulen wirkt unstreitig die unzweckmäßige Reihenfolge, in welcher wir die verschiedenen Unterrichtsfächer an die Schüler heranbringen, hemmend und störend ein, und verhindert den rascheren Fortschritt, dessen die geistige Entwickelung der Knaben wohl fähig wäre. Bei einer natürlicheren Reihenfolge der Unterrichtstoffe würde ohne Frage manches möglich sein, was jetzt unmöglich scheint. Aber es fragt sich zunächst und hauptsächlich, ob, wenn man die verschiedenen Bildungs-Elemente des Gymnasiums und der Realschule in Einer Lehranstalt vereinigt, für jene Bildungs-Elemente sich auch nur das hinreichend starke Interesse hervorrufen läßt. Nun wird dies allerdings bei den ersten Anfängen der verschiedenen Unterrichtsfächer wohl geschehen können: ein tüchtiger Sextaner wird sich mit eben solchem Eifer die Formen des französischen Zeitwortes aneignen, wie er Geschichte oder Naturgeschichte treibt; ein tüchtiger Quartaner wird über dem Französischen die Anfangsgründe der Geometrie nicht vernachlässigen. Aber indem dann die einzelnen Seiten des Unterrichtes sich weiter entfalten, macht jede immer mehr Ansprüche an die Zeit und Kraft der Schüler. Wie würde also auf dem „Gesammt-Gymnasium" sich die Thätigkeit der letzteren gestalten? Auf dem sprachlichen Gebiete würde, in rascher Reihenfolge, eine fremde Sprache zu der anderen treten, während zugleich jeder einzelne Sprachunterricht immer mannigfaltiger würde; auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete käme zu der Beobachtung der Naturgegenstände eine ausgedehnte Beobachtung der Naturerscheinungen und dann auch Berechnung der Naturgesetze; auf dem mathematischen würde der algebraische Unterricht, der sich bald zum geometrischen gesellt, sich ebenso wie letzterer immer mehr verzweigen. Und daneben wäre noch mindestens das Deutsche, die Geschichte, das Zeichnen, das Turnen und bis zu einer gewissen Grenze auch die Geographie, sowie im allgemeinen der Gesang zu betreiben. Es würde also, wenn man nicht die gesammte Unterrichtszeit übermäßig ausdeh-

nen will, die Zahl der Unterrichtstunden für die einzelnen Lehrgegenstände nothwendigerweise eine immer geringere, während die Masse des Lehrstoffes in fast jedem Fache sich stetig vergrößerte. *) Was wäre die natürliche Folge davon? Einige wenigen Schüler von ausgezeichneter Begabung und Energie würden nach den verschiedenen Richtungen hin erhebliche Fortschritte machen, die übrigens auch für sie vielleicht nicht einmal durchaus heilsam wären; die große Mehrzahl würde entweder nur auf Einem Gebiet eine wirkliche Bildung erwerben, während sie auf den anderen bloß äußerliche und unsichere Kenntnisse einsammelte, die oft schlimmer sind als der Mangel aller Kenntnisse, oder ihr Geist würde überhaupt, weil die Möglichkeit und Lust zu freier Thätigkeit fehlte, statt zu erstarken, nur erlahmen, und, in Folge des steten raschen Ueberganges von einem Wissensgebiete zum anderen, statt zu immer größerer Klarheit fortzuschreiten, nur der Unklarheit und Verwirrung anheimfallen. Deshalb ist es eine Nothwendigkeit, daß die höhere Schule, während sie auf ihrer unteren Stufe eine Einheit darstellte, sich nach oben hin in verschiedene Zweige gabele; und wir sehen, daß selbst so eifrige Freunde der Einheit der höheren Schule wie H. Büttner diese Einheit nicht bis zum Ziele der Anstalt festhalten.

Es fragt sich, nach wie vielen Richtungen hin die Gabelung stattfinden muß. Die gegenwärtige Gestaltung des Schulwesens scheint für eine Bifurcation zu sprechen. Aber sie scheint dies auch nur; denn während das Gymnasium allerdings eine einheitliche Anstalt ist, die man nur hier und da mit etlichen fremdartigen Flittern behängt hat, geht eine alte Klage dahin, daß die Realschule, und zwar nicht etwa bloß die Realschule I. O., der inneren Einheit entbehre. Ihr Lehrplan beruht zunächst, wie schon bemerkt wurde, auf einem äußerlichen Grunde. Weil für das praktische Leben die Mathematik und die Naturwissenschaften eine hohe Bedeutung haben, und weil auch die Kenntniß der neueren Sprachen für dasselbe wünschenswerth ist, darum hat man eine Schule construirt, welche die Schüler in den einen wie in den anderen möglichst weit fördern und vielleicht nebenbei noch in verschiedenen sonstigen Fächern Großes leisten sollte. Der Erfolg hat der Absicht keineswegs ganz entsprochen. Da ein eindringendes Studium der neueren Sprachen, ebenso wie eine

*) Vergl. die betreffenden in Artikel 2 mitgetheilten Lections-Plane.

ausgedehnte Beschäftigung mit der Mathematik und Naturwissenschaft, die ganze Kraft eines Menschen in Anspruch nimmt: so hat die große Mehrzahl der Realschul-Abiturienten den Forderungen der Prüfungs-Ordnung nur entweder auf dem einen, oder auf dem andern Gebiete wahrhaft entsprochen, während gleichzeitig nicht wenige von ihnen, eben in Folge des Zuviel von Unterrichtstoff, womit man sie während der Schulzeit überschüttet, und der Zersplitterung ihrer Kraft nach verschiedenen Richtungen hin, wozu der Lehrplan ihrer Schule sie genöthigt hatte, auch einer rechten geistigen Durchbildung zur Klarheit des Denkens und des Ausdrucks ermangelten. Daher ist eine Spaltung der höheren Schule nach drei Richtungen hin eine Nothwendigkeit: neben einer altklassischen Abtheilung müssen eine neusprachliche und eine naturwissenschaftlich-mathematische bestehen. Dieser Gedanke tritt auch in den Sätzen hervor, welche der Unterrichtsminister Herr Dr. Falk unter dem 13. April l. J. den preußischen Schulbehörden zur Begutachtung vorgelegt hat.*) Ihn mit Entschiedenheit ausgesprochen und klar begründet zu haben, ist das Verdienst der beiden Broschüren über die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule. Die Schwäche dieser Broschüren liegt, abgesehen davon, daß der Verfasser die nothwendige Dreitheilung des gesammten Schulwesens in Volkschule, Bürgerschule und höhere Schule,**) die Bedeutung namentlich der mittleren Anstalt und das Bedürfniß einer festen und starken gemeinsamen Grundlage für sie und die höhere Schule verkennt, namentlich in dem Umstande, daß in seinem Plane die drei Abtheilungen der letzteren von vorn herein und vollständig auseinanderfallen. Deshalb ist die ganze Organisation, die er vorschlägt, nur in recht großen Städten überhaupt denkbar; und auch für solche ist sie keineswegs zweckmäßig; denn die vorausgesetzte Theilnahme der Schüler einer jeden Abtheilung an dem Unterrichte der anderen Abtheilungen, welche bei der Einseitigkeit des Unterrichtes einer jeden Abtheilung nothwendig ist, wenn nicht die Ausbildung eine durchaus unharmonische und ungesunde werden soll — diese Theilnahme bleibt um so mehr dem Zufall überlassen, als die Schüler

*) Abgedruckt im Central-Blatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung, 1874, S. 326—330.

**) Vgl. Ostendorf, Volkschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf, 1872, Schaub'sche Buchhandlung.

nicht erst in gemeinsamen Klassen die Bildung sich aneignen, welche eine derartige Theilnahme erleichtern und dazu anregen könnte. Im Gegensatz hierzu glaube ich daher die Forderung stellen zu müssen, daß die drei Richtungen, nach welchen hin die höhere Schule auf ihren oberen Stufen sich theilt, wie durch einen gleichen Unterricht, der mindestens bis zum Ende des Knabenalters reicht, so auch später noch durch theilweise gleiche Bildungstoffe verbunden seien. Worin letztere bestehen, ergibt sich aus der bisherigen Erörterung. Es sind neben den specifisch nationalen Unterrichtsfächern, der Muttersprache und der Geschichte, sowie auch der Gymnastik, einerseits die Geographie, die Naturwissenschaft und die Mathematik, anderseits diejenige Sprache, welche die Schüler in die fremdsprachlichen Studien überhaupt eingeführt hat, und diejenige, welche ein charakteristisches Merkmal der höheren Schule im Gegensatze zur mittleren ist, also im allgemeinen das Französische und unter allen Umständen das Lateinische. Diese Unterrichtsgegenstände werden freilich innerhalb der verschiedenen Abtheilungen in einer mehr oder weniger verschiedenen Ausdehnung auftreten. Während das Lateinische, eben als besonderes Merkmal der höheren Schule, in allen drei Abtheilungen, wenn auch nicht durchaus in gleicher Weise, doch überall mit großer Energie betrieben werden und daher auch wohl mit sechs Stunden wöchentlich durch sämmtliche Klassen einer jeden höheren Schule hindurchgehn muß: werden z. B. die Mathematik und die Naturwissenschaften in der altklassischen und der neusprachlichen Abtheilung auf einem elementaren Standpunkte stehen bleiben. Dagegen treten in jenen Abtheilungen als charakteristische Unterrichtsgegenstände, in der einen das Griechische, in der anderen eine zweite neuere fremde Sprache, meistens neben dem Französischen das Englische, auf.

So ist die nothwendige Gleichartigkeit der Bildung für alle Mitglieder der leitenden Berufsklassen gesichert, zumal da bei der Einfachheit des Lehrplanes in jeder Abtheilung die Stundenzahl sich soweit beschränken läßt, daß den begabteren und energischeren Schülern die Möglichkeit gewährt wird, dem besonderen Unterricht einer anderen Abtheilung in einer gleich hohen oder niederen Klasse zu folgen. Zugleich ist es auch möglich, jene Organisation, freilich in

unvollkommener Art, auf kleinere Städte auszudehnen.*) Da nun ferner die höhere Schule mit der mittleren theils die Grundlage eines sechsjährigen gleichartigen Cursus, theils noch nach der Trennung wesentliche Bildungs-Elemente gemein hat, und da beide wieder mit der Volkschule im Zusammenhange stehen, so ist durch eine derartige Einrichtung auch das wesentlichste Erforderniß einer nationalen Schulgestaltung, das wir bei der bestehenden Organisation schmerzlich vermissen, wie mir scheint, verwirklicht: das gesammte Schulwesen würde eine organische Einheit bilden.

Daher aber würde dasselbe auch die Bürgschaft für eine ruhige Fortentwickelung in sich tragen, und hiermit wieder eine fast nicht minder wesentliche Bedingung einer wahrhaft nationalen Organisation erfüllt sein, während dieselbe innerhalb der bestehenden Formen ebenfalls nicht erfüllt ist.

Es ist ein großer Irrthum der Eiferer für das Gymnasium, zu glauben, daß, weil eine bestimmte Zeit mit bestimmten Bildungsbedürfnissen in dem Gymnasium die ihr entsprechende Form der höheren Schule fand, und dasselbe als lateinische Schule der Volkschule als der deutschen Schule gegenüberstellte, unser Schulwesen durch alle Zeiten hindurch sich in der einmal betretenen Bahn bewegen müsse. Mit der Veränderung der Lebensanschauungen, mit der Fortentwickelung der politischen, socialen und gewerblichen Zustände ändern sich auch die Bedeutung der verschiedenen Bildungs-Elemente für die Schule und das Verhältniß der verschiedenen Schulen zu einander. Eine Einrichtung, welche vor hundert Jahren das natürliche Ergebniß der herrschenden Anschauungen war und den Bedürfnissen des Lebens entsprach, kann heute als lästige Fessel erscheinen; und was heute zweckmäßig ist, kann in einem folgenden Menschenalter nachtheilig wirken. Daher scheint es mir auch eine der ersten Forderungen, die wir an ein Unterrichtsgesetz stellen müssen, daß es hinreichende Freiheit zu beständiger Fortentwickelung der Schulen gebe: nur durch solche werden plötzliche Umwälzungen vermieden, welche nirgend

*) Wo nicht alle drei Abtheilungen sich herstellen lassen, würde man neben der altklassischen die naturwissenschaftlich-mathematische herstellen und das Englische facultativ lehren können; wo nur Eine Abtheilung überhaupt bestehen kann, würde diejenige, welche dem Charakter des Ortes am meisten entspricht, gewählt und den Schülern Gelegenheit geboten werden müssen, die Bildungs-Elemente, welche in derselben zurücktreten, sich in facultativem Unterrichte anzueignen.

schädlicher sind als auf dem Gebiete der Jugenderziehung, wo sie den Einzelnen gefährlichen Experimenten preisgeben und die Entwickelung der Nation nur stören können. Daher müssen wir aber weiter die Forderung stellen, daß die Schulgestaltung geeignet sei, die Heranbildung von Lehrern für die verschiedenen Schulen zu sichern. Auch dies thut die bestehende Organisation nicht. Ich sehe von der mir ferner liegenden Frage ab, ob es zweckmäßige Vorbildungsanstalten für die Schullehrer-Seminarien gibt. Was aber die bestehenden höheren Schulen betrifft, so kann das Gymnasium schon seine eigenen Lehrer theilweise nicht wahrhaft vorbilden: namentlich die Lehrer der Naturwissenschaften erhalten offenbar eine zweckmäßige Vorbildung nicht in einer Anstalt, welche die Fähigkeit, die Natur zu beobachten, in den empfänglichsten Jahren oft ganz ungeübt läßt, und deren gesammter naturwissenschaftlicher Lehrgang durchaus nicht dazu angethan ist, daß die Schüler durch eigene Geistesarbeit von der Beobachtung allmählich zum Systeme gelangen. Es ist ein böses Armuthszeugniß, welches die preußische Schulverwaltung sich ausgestellt hat, als sie 1856 die Ertheilung naturgeschichtlichen Unterrichtes in Sexta und Quinta von dem Vorhandensein einer geeigneten Lehrkraft abhängig machte. Daß ferner das Gymnasium noch weniger im Stande ist, Lehrer für die Realschule vorzubilden, ist schon zu häufig nachgewiesen, um es nochmals auseinanderzusetzen. Weiß doch auch jeder, der nur einen Blick in Realschulen geworfen hat, wie schwer es den jungen auf dem Gymnasium vorgebildeten Lehrern wird, sich in die ganz verschiedene Lehrweise der Realschule hineinzufinden. Aber anderseits fragt es sich auch, ob die Realschule dazu im Stande ist, sich ihre Lehrer selbst, oder gar Lehrer für das Gymnasium, heranzubilden. Gerade für die Lehrer an höheren Schulen, und zwar nicht bloß für die der Sprachen und der Geschichte, ist es von besonderer Wichtigkeit, daß sie das geschichtliche Werden, wie unserer gesammten Zustände, so namentlich auch ihrer Wissenschaft überschauen können; gerade sie sind also ganz besonders auf die Vorbildung in einer Schule angewiesen, auf der sie in jenes klassische Alterthum eingeführt werden können, in welchem die Wurzeln unserer Cultur liegen. Auch ist es vielleicht nicht ganz unbegründet, wenn man gegen die Berechtigung der Realschule, sich ihre Lehrer selbst vorzubilden, den Einwand erhoben hat, daß wenigstens bei der gegenwärtigen Schulgestaltung der Unterricht der Realschule vorzugsweise auf solche Schüler berechnet sein müsse, welche

von ihr unmittelbar ins bürgerliche Leben übergehn, daß sie also eine abgeschlossene Bildung zu gewähren habe, dies sich aber mit der Vorbereitung auf die freieren Studien einer Universität nicht vertrage. Und so bleibt denn bei der geltenden Schulorganisation der naturwissenschaftliche Unterricht der Gymnasien für die große Mehrzahl der Fälle zur Unfruchtbarkeit verdammt, und die Realschule dazu verurtheilt, immer von neuem wieder die neu an sie berufenen Lehrer, ehe dieselben die Schüler in richtiger Weise heranbilden können, erst selbst heranzubilden. *)

Das Gegentheil von alle dem würde bei der Einrichtung der Fall sein, welche ich empfohlen habe. Bei ihr würden jedem Zögling einer höheren Schule die Grundlagen der mittleren und höheren Bildung gesichert sein, während zugleich ihm die Möglichkeit gewährt wäre, sich nach der einen oder anderen Richtung oder, bei größerer Kraft, auch nach verschiedenen Richtungen hin besonders auszubilden; es würden also Lehrer für alle verschiedenen Unterrichtsfächer vorgebildet werden können. Anderseits bringt jene Organisation auch die verschiedenen mittleren und höheren Schulen in einen solchen Zusammenhang, und schafft zwischen ihnen eine Gleichartigkeit bis zu dem Grade, daß die Zöglinge einer höheren Schule, wenn sie später in irgend eine höhere oder mittlere Schule als Lehrer eintreten, sich in dieser alsbald heimisch fühlen und fähig sein werden, im Geiste derselben zu wirken.

Demnach glaube ich nachgewiesen zu haben, daß die Einrichtung des gesammten Schulwesens und der einzelnen Schulen, welche ich vorschlage, ganz dazu geeignet ist, nationale Gesinnung zu erzeugen und Charakterbildung zu fördern, während sie zugleich eine organische Einheit des gesammten nationalen Schulwesens herstellen, und die Bürgschaft in sich tragen würde, daß sie mit den Fortschritten der Nation sich weiter entwickele. Auch wird, hoffe ich, das wenigstens sich gezeigt haben, daß dieselbe keinesweges auf bloß theoretischer Erwägung des abstracten Bildungswerthes verschiedener Unterrichtsfächer, sondern überall auf objectiver Betrachtung der Verhältnisse und Bedürfnisse unserer Zeit und unseres Volkes beruht. Möge das Unterrichtsgesetz nur die Freiheit gewähren, diese Einrichtung dort, wo die

*) Vgl. außer den oben angeführten Schriften über die Realschul-Frage meinen Aufsatz über die Vorbildung für das Lehramt im Pädag. Archiv, 1870, Heft 3.

Bedingungen dafür vorhanden sind, durchzuführen;*) dann wird die Erfahrung lehren, ob sie zweckmäßig ist. Möglich, daß die Entwickelung unseres höheren Schulwesens einen anderen Gang nimmt, daß die Zukunft des letzteren z. B. wesentlich in der Richtung liegt, welche H. Büttner einschlagen möchte, oder auch daß Lothar Meyer oder v. Gruber oder Oberlehrer Fahle Recht haben: durch bloße Erörterungen wird die Frage nicht entschieden werden; ich wünsche daher lebhaft, daß auch diese Männer Gelegenheit finden, ihre Pläne verwirklicht zu sehen oder selbst zu verwirklichen.**)

In meinem Plan ist Manches Nebensache, und wird, ohne denselben in seinen Grundzügen zu alteriren, modificirt werden können und, je nach der Lage der Gesetzgebung und anderen Umständen, modificirt werden müssen. Wenn z. B. — wie ich wünsche und hoffe — bei der gesetzlichen Regelung des einjährigen Militär-Dienstes durch das Reich und der Fixirung des Unterrichtsgesetzes in Preußen der Gedanke durchgeführt wird, den man gegenwärtig in unserem Unterrichts-Ministerium hegt, daß an die Stelle der höheren Schulen, mit welcher die Berechtigung zum einjährigen Dienste verbunden ist, ein Examen gelegt werde: so muß die Organisation, die ich vorgeschlagen habe, nothwendigerweise eine Modification erfahren, welche gerade an dieser Stelle einen gewissen Abschluß herbeiführt.

Anderes in meinem Plane scheint mir wesentlich. Aber auch das würde zum Theil nur für mich selbst bei Organisationen maßgebend sein. Mehres davon ist der Art, daß in der diesjährigen Deutschen Realschulmänner-Versammlung, wenn es auch zur Erörterung gelangt, doch die Debatte darüber unmöglich zu einem Abschluß gebracht werden kann. Mit Rücksicht hierauf, ferner im Hinblick auf Ansichten,

---

*) Hierzu ist, nachdem so bedeutende Männer wie der Geheime-Rath Wiese und der Director Bonitz sich in der Oktober-Conferenz im allgemeinen dafür ausgesprochen haben, wohl Aussicht vorhanden.

**) Ich habe in diesen Artikeln mich grundsätzlich darauf beschränkt, die neuesten Reform-Pläne in Betracht zu ziehen, kann aber nicht unterlassen, auf einige werthvollen etwas älteren Schriften hinzuweisen, in denen Ansichten entwickelt sind, welche den hier ausgesprochenen nahe stehn, deren Verfasser aber theilweise zu einigermaßen abweichenden Ergebnissen gelangen. Dahin gehört namentlich das an treffenden Bemerkungen reiche Büchlein Eins! Berlin, 1863, Verlag von Ludwig Rauh. Ferner H. Seeger, Realschulen erster oder zweiter Ordnung? Wismar, 1869, Hinstorff. Desgleichen mehre Aufsätze Langbein's in verschiedenen Jahrgängen des von ihm begründeten Pädagogischen Archivs.

die an maßgebenden Stellen herrschen, sowie auch auf die Ansichten befreundeter Realschulmänner, und in Uebereinstimmung mit dem in Gera aufgestellten Grundsatze der Freiheit in der Organisation der Schulen, gedenke ich der Realschulmänner-Versammlung folgende Resolutionen vorzuschlagen:

A.

Die Versammlung ist der Ansicht, daß in die Unterrichtsgesetzgebung der deutschen Staaten, bez. in die Reichsgesetzgebung über die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienste, folgende Bestimmungen aufzunehmen seien:

I.

Das schulpflichtige Alter beginnt mit vollendetem siebenten Lebensjahre. Doch können Kinder schon mit vollendetem sechsten Lebensjahr in eine öffentliche Volkschule, bez. Vorschule, aufgenommen werden.

II.

Als Bürgerschulen (in dem Erlaß des Preußischen Unterrichts-Ministeriums vom 13. April l. J.: höhere Bürgerschulen) werden nur Schulen anerkannt, welche, bei mindestens fünf aufsteigenden Klassen, einen sechsjährigen Cursus haben, von der untersten Klasse an eine fremde Sprache obligatorisch lehren, und ein näher zu bestimmendes Maß von allgemeiner Bildung und von Kenntnissen und Fertigkeiten erzielen.

Das Abiturienten-Zeugniß solcher Schulen berechtigt zur Meldung für den einjährigen freiwilligen Militär-Dienst.

III.

Der Eintritt in die unterste Klasse einer Bürgerschule kann nicht vor vollendetem zehnten Lebensjahr erfolgen. Hiernach regelt sich auch, abgesehen von außerordentlichen Fällen, der Eintritt in die folgenden Klassen.

IV.

Eine weitere Vorbedingung für den Eintritt in die unterste Klasse einer Bürgerschule ist der Nachweis derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche in den drei unteren Klassen einer sechsklassigen Volkschule erworben werden.

V.

Als höhere Schulen (Gymnasien, Realschulen) werden nur Schulen anerkannt, welche, bei mindestens fünf aufsteigenden Klassen, einen siebenjährigen Cursus haben, mindestens zwei fremde Sprachen obligatorisch lehren und für den Eintritt in ihre unterste Klasse den Nachweis derjenigen Vorbildung fordern, welche in den zwei unteren Klassen einer Bürgerschule (s. II.) erworben wird.

VI.

Der Eintritt in die unterste Klasse einer höheren Schule kann nicht vor vollendetem zwölften Lebensjahr erfolgen. Hiernach regelt sich auch, abgesehen von außerordentlichen Fällen, der Eintritt in die folgenden Klassen.

VII.

Jede höhere Schule zerfällt in eine untere Abtheilung mit vierjährigem und eine obere Abtheilung mit dreijährigem Cursus.

Am Ziele der unteren Abtheilung liegt eine Prüfung, deren Bestehen zur Meldung für den einjährigen freiwilligen Militär-Dienst berechtigt.

Schüler, welche die am Ziele der ganzen höheren Schule liegende Abiturienten-Prüfung bestanden haben, werden zur Immatriculation bei den Universitäten und, sofern sie den Anforderungen für den höheren Staatsdienst entsprechen, auch zum Eintritt in diesen zugelassen.

B.

Die Versammlung ist der Ansicht, daß für die Einrichtung des Schulwesens zweckmäßigerweise folgende Gesichtspunkte maßgebend sein werden:

I.

In der Volkschule, bez. Vorschule ist, Ausnahmefälle abgerechnet, keine fremde Sprache zu lehren.

II.

In der Bürgerschule ist grundsätzlich nur Eine neuere fremde Sprache zu lehren. In der Regel wird dies die französische sein.

Andere neueren fremden Sprachen, sowie auch das Lateinische, können facultativ für Schüler der vier oberen Klassen gelehrt werden.

III.

Während von der untersten Klasse der Bürgerschule an eine fremde Sprache gelehrt wird (s. A. II.), beginnt in der zweitunteren Klasse der mathematische Unterricht.

IV.

Die oberen Abtheilungen der höheren Schulen (s. A. VII.) sind derartig einzurichten, daß die Thätigkeit der Schüler im ganzen nach einer Hauptrichtung der allgemeinen Vorbildung hin (der altklassischen, der neusprachlichen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen) concentrirt, begabten und energischen Schülern jedoch Gelegenheit geboten wird und Zeit bleibt, sich eine mehr allseitige Bildung anzueignen.

V.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtstunden in sämmtlichen obligatorischen Lehrfächern darf in den Klassen der Volkschule, in den zwei unteren Bürgerschulklassen und in Vorschulklassen zu einer Bürgerschule oder höheren Schule 22, in den vier oberen Bürgerschulklassen und in den Klassen höherer Schulen 28 nicht überschreiten.

In keiner Klasse sind auf ein einzelnes Unterrichtsfach mehr als wöchentlich 6 Unterrichtstunden obligatorisch zu verwenden.

VI.

Die Prüfung am Schluß der unteren Abtheilung der höheren Schulen (A. VII) und ebenso die Abiturienten-Prüfung der Bürgerschule, wie auch die der höheren Schulen, sind möglichst einfach zu gestalten. Ihr Zweck ist, der Staatsbehörde die Bürgschaft zu gewähren, daß die erforderliche allgemeine Bildung erreicht ist; über die einzelnen Kenntnisse, welche die Schüler erworben haben, zu urtheilen, ist Sache der Lehrer. In der Regel genügt daher, neben drei schriftlichen Clausur-Arbeiten, die mündliche Prüfung in zwei Fächern, welche der Commissarius der Staatsregierung jedesmal beliebig auswählt. Doch muß es letzterem freistehn, behufs einer etwa nothwendig scheinenden genaueren Controle, die Prüfung auszudehnen.

VII.

Sämmtliche Lehrer einer höheren Schule, mit Ausnahme derer für das Zeichnen, den Gesang und die Gymnastik, müssen die Prüfung für das höhere Lehrfach (pro facultate docendi) bestanden haben. An den Bürgerschulen können mit dem Unterricht auch Lehrer betraut werden, welche die Prüfung für Mittelschulen bestanden haben. Dirigent einer Bürgerschule jedoch kann nur ein Lehrer sein, welcher die volle Berechtigung zur Anstellung an höheren Schulen hat.

II. Sprechsaal.

Die zukünftige Organisation des höheren Schulwesens

wird, wie das Archiv vom April d. J. (No. 3) berichtet, den Hauptgegenstand der Erörterung in der, zum 2. und 3. October d. J. einberufenen Versamlung der deutschen Realschulmänner bilden.

Nach der Ansicht des Unterzeichneten dürfte ein Antrag des folgenden Inhalts sowohl dem Zweck der Verbesserung, als auch den sehr weit auseinander gehenden Ansichten der Schulmänner entsprechen.

1. Die Staatsregierung beschränkt ihren leitenden Einfluß bei höheren Schulen darauf, daß sie für die verschiedenen Zweige des Staatsdienstes bestimmte Forderungen einer wissenschaftlichen Ausbildung stellt.
2. Die Erfüllung dieser Forderungen wird durch Prüfungen festgestellt.
3. Für diese Prüfungen wird das System der militärischen Prüfungen in der Art angenommen, daß
   a) die verschiedenen Wissenschaften, je nach ihrer Bedeutsamkeit, in einen gewissen, mit Ziffern bezeichneten Rang gebracht;
   b) die in jeder Wissenschaft erlangten Kenntnisse ebenfalls durch Ziffern, durch sogenannte Points bezeichnet werden;
   c) die Anzahl dieser Points mit der Rangziffer multiplicirt, über die Befähigung des Geprüften entscheidet;*) gleichviel, in welcher Wissenschaft die Points erlangt wurden.

*) Z. B. Latein habe die Rangziffer 5, die in der Prüfung erlangten Kenntnisse würden mit 1 bis 9 bezeichnet, so würden die im Latein zu erlangenden Points von 5 bis 45 zählen.

4. Die Art der Mittheilung der erforderlichen Kenntnisse bleibt den verschiedenen höheren Schulen oder auch dem Privat-Unterricht anheim gestellt, so daß jeder Director mit Zuziehung seines Lehrercollegiums seinen Schulplan selbstständig festsetzt.

Motive.

Eine Zeit, wie die gegenwärtige, wo Gewordenes und Werdendes in unentschiedenem Kampfe liegt, wo zwar über die Nothwendigkeit gründlicher Reformen Alle einig sind, über deren Art und Weise dagegen die Meinungen nach den verschiedensten Seiten auseinander gehen, eine solche ist nicht geeignet, dauernde Einrichtungen zu gründen.

Dagegen ist eine solche Zeit vorzüglich befähigt, Versuche zu machen, und so aus dem mehr oder minder Gelungenen, selbst durch Mißlingen geleitet, das Zweckmäßigste auszuwählen.

Es ist unrichtig, irgend einer Wissenschaft einen vorzüglichen, oder gar entscheidenden Einfluß auf die Ausbildung des Geistes zuzugestehen. Eine jede hat in dieser Beziehung den gleichen Anspruch. Möglichst gründliche Kenntnisse in wenigen Fächern des Wissens sind für die geistige Entwickelung überhaupt fruchtbringender und für das Leben nützlicher, als ein halbes Wissen in vielen Dingen. Das Erstere also, nicht aber das Letztere muß das Ziel der Schule sein.

Die Erreichung dieses Zieles kann der Staat durch die unter 1., 2., 3. vorgeschlagenen Prüfungen insoweit controlliren, als es für den Staatszweck erforderlich ist. Für die Zwecke des Privatlebens dagegen ist und bleibt das Publikum der bessere Richter, und man kann und mag diesem ohne Besorgniß die Controlle zuweisen.

Ueberläßt man, wie es 4. vorschlägt, die Art und Weise des Unterrichts den einzelnen Schulen, so wird bei der sehr großen Zahl derselben sich sehr bald herausstellen, wo und wie die größten Erfolge erzielt werden. Es wird dann die bessere Methode ganz von selbst nahgeahmt werden und sich verbreiten, ohne daß es dazu eines Decrets von Oben her bedarf. Jede Schule aber wird von selbst nach Kräften Tüchtiges leisten; denn daß einzelne Schulen ganz Zweckwidriges beginnen sollten, ist bei der allgemeinen Tüchtigkeit der Directoren und Lehrer nicht zu besorgen. Auch würde eine derartige Schule bald leerstehen.

Gnadenfrei, den 9. Juli 1874. L. Gr. Pfeil.

Anträge für die Braunschweiger Realschulmänner-Versammlung.

These I.

1. Die von dem Ministerium den Prov.-Schulcollegien vorgelegten Fragen lassen es außer Zweifel, daß das bisherige Gymnasium mit ganz geringen Modificationen fortbestehen soll; es erscheint daher zweckmäßig, von den Verhandlungen über die Reorganisation des Schulwesens die Frage wegen der Umgestaltung des Gymnasiums ganz auszuschließen, und diese Verhandlungen allein auf die Realschule zu beschränken.

2. Unter Berücksichtigung des Umstandes, daß der Plan von Fritsche (Conf. Prot. S. 46), der in ähnlicher Gestalt schon von mehreren Seiten aufgestellt worden ist (cf. Prot. der Posener Direct.-Conf. Seite 33, 39 und namentlich 74) von einer großen Zahl Realschullehrer gebilligt wird, und in der Voraussetzung, daß eine nach diesem Plane gestaltete Realschule erweiterte Berechtigungen, sicherlich die der Entlassung zum Studium der Medicin, erhalten werde, ist dieser Plan zu acceptiren, aber

3. auch folgender Plan für annehmbar zu erklären und auszusprechen, daß den nach ihm eingerichteten Schulen eine gleiche Berechtigung zu ertheilen sei:

	Unterstufe.		Mittelstufe.			Oberstufe.			
	VI.	V.	IV.	IIIb.	IIIa.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	2	2	2	2	2	(2)	(2)	(2)	(2)
Schreiben	3	3	—	—	—	—	—	—	—
Geschichte und Geographie	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Deutsch	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Französisch	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Englisch	—	—	4	4	4	4	4	3	3
Lateinisch	—	—	—	—	—	5	5	4	4
Mathematik	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Naturwissenschaft	2	2	2	4	4	4	4	6	6
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)
Sa.	28	28	29	30	30	32	32	32	32

NB. Die eingeklammerten Zahlen bedeuten facultative Stunden.

Erläuterungen.

a. Der vorstehende Stundenplan räumt den math.-naturwissenschaftlichen Disciplinen eine solche Stundenzahl ein, daß damit den Bedürfnissen selbst solcher Schüler, die einst Mathematik oder Naturwissenschaften studiren wollen, entsprochen wird.

b. Der Plan setzt, in Uebereinstimmung mit dem Ostendorf'schen Plane, das Französische als erste fremde Sprache an; das Französische wird sodann als Hauptsprache beibehalten (es ist meines Erachtens unrichtig, das Principat der Sprache, wie Ostendorf es thut, wechseln zu lassen).

c. Der Plan läßt das Englische als 2. fremde Sprache in Quarta und erst später das Lateinische folgen; es soll sich hiernach die ganze Ausbildung des Schülers wesentlich auf andere Elemente stützen (es erscheint als ein Mangel des Ostendorf'schen Planes, daß weder die antiken, noch die modernen Elemente allein und voll zur Ausbildung verwendet werden).

d. Der Plan setzt das Lateinische erst in Unter-Secunda an. Hierbei soll jedoch dasselbe Ziel erreicht werden, welches den jetzigen Realschulen I. O. als Norm gilt; die Erfahrung spricht dafür, daß dies möglich ist.

e. Für spätere Studirende der modernen Philologie sind 2 Stunden Griechisch fakultativ angesetzt. Einige Kenntniß des Griechischen ist unzweifelhaft für dieselben wünschenswerth. Da nun das Gymnasium, so lange es das Englische nicht als Unterrichtsgegenstand aufnimmt und wenn es sogar den Anfang des Französischen ohne wesentliche Vermehrung der Stundenzahl nach Tertia verlegt (Conf. Prot. Seite 66 u. 69), unmöglich als Bildungsstätte künftiger moderner Philologen angesehen werden kann, so hat die Realschule diesem Bedürfniß zu entsprechen.

f. Der vorstehende Plan hat den großen Vorzug, daß er die Pläne der Mittelschule im Sinne der Min. Verf. vom 15. Okt. 1872 und der Hofmann'schen Mittelschule, wie dieselbe sich nach Aufnahme der geforderten zweiten fremden Sprache voraussichtlich gestalten wird, umfaßt. Auf diese Weise wird es ermöglicht, daß begabte Schüler solcher Mittelschulen mit höchstens einem Jahre Verlust zu der höheren Schule übergehen können (nach dem Ostendorf'schen Plane würde dieser Verlust 3 Jahre betragen). Die Befolgung des vor-

stehenden Planes würde aber vor Allem den **Dualismus** zwischen **der höheren Bildung einerseits und der mittleren und niederen Bildung anderseits** zu Gunsten der Realschule **aufheben**; die Realschule würde so immer mehr die **nationale Schule** werden.

These II.

An Schulen, deren Frequenz die Einführung sogenannter Wechselcoeten nicht gestattet, ist die halbjährige Versetzung der ganzjährigen vorzuziehen.

Rawitsch, im Juli 1874. Dr. Steinbart.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Zweite deutsche Realschulmänner-Versammlung.

In der Sitzung des Ausschusses, die am 18. und 19. Juli in Braunschweig stattfand, wurden für die diesjährige Versammlung die Tage vom 1. bis 3. October gewählt. Am Abende des 1. October wird in einer vorbereitenden Sitzung die Tagesordnung festgestellt und die Wahl der Vorsitzenden und Protokollführer vorgenommen werden. Nach dem Vorschlage des Ausschusses würden sich die Debatten an drei Hauptpunkte anknüpfen. Diese sind: **Die Regelung des Freiwilligenrechts und die damit zusammenhängende Stellung der Realschule und der höheren Bürgerschule.** 2. **Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen der Realschule.** 3. **Das Verhältniß der Realschule zur Volksschule und zur höhern Bürgerschule.**

Die allgemeine Debatte über diese Punkte wird von Referenten und Correferenten eingeleitet. Kein Referat und keine Aeußerung soll mehr als 10 Minuten in Anspruch nehmen. Ausgenommen ist nur das jedesmalige Schlußreferat. **Vorträge sind gänzlich ausgeschlossen.**

Die vom Ausschusse vorzuschlagenden Thesen werden von folgenden Gesichtspunkten ausgehen.

Zu 1. Das Freiwilligenrecht soll nicht vor der dem vollendeten 16. Lebensjahre entsprechenden Classenstufe und nur auf Grund einer Prüfung erlangt werden können. Um den Schulen die Freiheit der Gestaltung nicht zu verkümmern, wird einerseits von allen Prüflingen ein gemeinsames Maß von allgemeiner Bildung und positiven Kenntnissen, andererseits eine darüber hinausgehende Ausbildung nach einer

wesentlichen Seite des Gymnasial- oder Realschulunterrichts hin gefordert. **Die höhere Bürgerschule soll eine durchaus selbstständige Stellung einnehmen und einen in sich abgeschlossenen Lehrplan haben.**

Zu 2. Es wird eine möglichst weitgehende Freiheit in der Gestaltung des Lehrplanes und eine Vereinfachung der obligatorischen Aufgaben für die einzelnen Schüler verlangt.

Zu 3. Der Eintritt in die unterste Klasse höherer Schulen soll nicht vor vollendetem 10. Lebensjahre erfolgen. Hiernach ist das Lebensalter für den Eintritt in die folgenden unteren Klassen zu bestimmen. Denjenigen höheren Lehranstalten, welche das Lateinische in ihrem Lehrplan haben, ist zu gestatten, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache zu beginnen. Es ist wünschenswerth, daß die höheren Schulen auf ihrer unteren Stufe einen gleichartigen Lehrplan haben.

Der Ausschuß beschäftigte sich noch mit den Gehaltsverhältnissen der höheren Schulen. Er war der Ansicht, daß im Interesse des gesammten höheren Schulwesens das Durchschnittgehalt für jeden definitiv angestellten Lehrer an den staatlich anerkannten höheren Schulen 1050 Thlr. betragen müsse. Ueber die Schritte zur Durchführung dieser Maßregel soll in der nächsten Ausschußsitzung weiter verhandelt werden.

Es war der Vorschlag gemacht worden, bei Gelegenheit der diesjährigen Versammlung eine Ausstellung von Lehrmitteln zu veranstalten. Aus lokalen Gründen wurde beschlossen, die Ausstellung erst während der nächstjährigen Versammlung stattfinden zu lassen, dieselbe aber in der diesjährigen Versammlung schon anzukündigen.

Von der Bildung eines geschlossenen Vereins, sei es zur Reform des höheren Schulwesens, sei es für die Vertretung der Realschule, wird vorläufig abgesehen. Dagegen wird die Bildung von Provinzialvereinen warm empfohlen werden. Die bestehenden Verbände erhalten das Recht, je einen Vertrauensmann zur Theilnahme an Versammlungen des Ausschusses zu ernennen.

Preußen. Weitere Erörterung von Fragen des höheren Schulwesens.

Berlin, 13. April 1874. In der im October v. J. hier abgehaltenen Conferenz über Fragen des höheren Schulwesens hat ein freier persönlicher Meinungsaustausch stattgefunden, der weiteren amtlichen Verhandlungen zur Vorbereitung dienen sollte. Die jetzt gedruckt vorliegenden Protokolle lassen ebenso die je nach den verschiedenen Standpunkten von einander abweichenden Auffassungen desselben Gegenstandes, wie die Uebereinstimmung erkennen, welche über mehrere wichtige Fragen in der Versammlung vorhanden war. Bevor ich dies Material für Anordnungen im Verwaltungswege wie für den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes weiter verwerthe, wünsche ich über die in der Conferenz besprochenen Hauptgegenstände zuvörderst noch die Ansicht der Schulbehörden als solcher kennen zu lernen.

Indem ich daher dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium in Verfolg meiner vorläufigen Mittheilung vom 10. v. M. hierbei noch zwei Exemplare der

Protokolle übersende, veranlasse ich Dasselbe über die nachstehenden Punkte eine gutachtliche Aeußerung abzugeben. Ich wünsche, daß dies in gedrängter Kürze geschehe, und daß auf theoretische Erörterungen nur so weit eingegangen werde, als die Motivirung der Ansicht, zu welcher das Provinzial-Schulcollegium sich vereinigt, solche unentbehrlich macht.

Im Allgemeinen ist dabei hinsichtlich der Arten des höheren Schulwesens festzuhalten, daß eine Verschmelzung von Gymnasium und Realschule nicht in Aussicht genommen wird, vielmehr beide Kategorien ungeachtet des Gemeinschaftlichen und ihrer gegenseitigen Beziehungen ferner als nebeneinander bestehend zu denken sind.

1. Die Realschule. a. Was nach den bisherigen Erfahrungen dem Realschulwesen vor Allem Noth thut, ist Vereinfachung, sowohl in der Eintheilung des ganzen Gebiets wie im Lehrplan, und für letzteren größere Freiheit der Einrichtungen.

b. Zu diesem Zweck wird hinsichtlich der Eintheilung genügen, daß nur zwei Formen unterschieden werden: Realschule und höhere Bürgerschule. Die Aufnahme oder Ausschließung des Unterrichts im Lateinischen begründet keine Verschiedenheit der Benennung.

Als Realschulen gelten alsdann nur diejenigen Anstalten, welche wie das Gymnasium einen 9jährigen Lehrcursus haben, während die mit Berechtigungen versehenen Anstalten ähnlicher Art, aber geringerer Ausdehnung amtlich höhere Bürgerschulen heißen, mag auch die ortsübliche Bezeichnung hie und da eine andere sein.

Die sogenannte Mittelschule wird hienach, wenn sie einen sechsjährigen Cursus und im Lehrplan zwei fremde Sprachen hat, ebenfalls zur Kategorie der höheren Bürgerschulen gehören. Die Berechtigung, auf Grund wohlbestandener Abgangsprüfungen Qualifikationsatteste für den einjährigen Militairdienst auszustellen, wird solchen Anstalten, wenn sie zweckmäßig eingerichtet und ausgestattet sind, nicht versagt werden.

c. Der Lehrplan kann dadurch erleichtert werden, daß sowohl in den Realschulen wie in den höheren Bürgerschulen die Zahl der zu erlernenden fremden Sprachen auf zwei (Frazösisch und Lateinisch oder Französisch und Englisch) beschränkt, und daß für die drei letzten Jahre des Lehrcursus der vollständigen Realschule Dispensation von einzelnen Lehrgegenständen, z. B. vom Zeichnen, gestattet wird.

Für diese drei letzten Jahre erscheint außerdem eine größere Freiheit in der Gestaltung des ganzen Lehrplans überall da zulässig, wo die Zahl der Schüler und der vorhandenen Lehrkräfte die Einrichtung gesonderter Abtheilungen gestattet.

d. Die Realschule nimmt dadurch in ihren obersten Classen (Ober-Secunda und Prima) keineswegs den Charakter einer Fachschule an, will vielmehr nur die intensivere Betreibung einer beschränkteren Zahl allgemein wissenschaftlicher Lehrgegenstände ermöglichen.

Gemeinsam allen Schülern während der drei Jahre bleibt der Unterricht in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Geographie.

e. Der Lehrgang der höheren Bürgerschule, und ebenso der ersten sechs Jahre einer vollständigen Realschule, d. h. bis zu der Stelle, wo die Berechtigung zum einjährigen Militairdienst erworben werden kann, ist für alle Schüler der betreffenden Anstalt derselbe.

Der Unterricht im Lateinischen ist dabei als facultativ anzusehen nicht für den einzelnen Schüler, sondern für die Anstalt überhaupt.

f. Das Qualificationsattest für den einjährigen Militairdienst wird überall nur auf Grund einer zu diesem Zweck abgehaltenen Prüfung ausgestellt (vgl. S. 173 der Protokolle).

g. Es ist zulässig, die höheren Bürgerschulen über den allgemeinen 6jährigen Cursus hinaus je nach den besonderen Bedürfnissen des Orts und zur Erhaltung aller der bisher den Realschulen 2. Ordnung zugestandenen Berechtigungen um eine Classe zu erweitern.

h. Der Abschnitt, welchen die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom

6. October 1859 hinter die Tertia verlegte, wird bei den Realschulen um ein Jahr weiter hinausgerückt. Es fragt sich, um wie viel die in § 1, 4 des erwähnten Reglements angegebenen Forderungen in den Sprachen, der Mathematik, der Naturkunde, der Geographie und Geschichte deshalb zu erhöhen sind.

i. Für diejenigen Realschulen, bei welchen für die drei letzten Jahre parallele Abtheilungen nicht eingerichtet werden können, bleiben die Forderungen der Maturitätsprüfung mit Ausnahme der Gegenstände, welche etwa, wie das Lateinische, vom Lehrplan abgesetzt, oder, wie das Zeichnen, in den oberen Classen facultativ geworden sind, im Wesentlichen dieselben, wie sie in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung angegeben sind.

Wo eine Sonderung möglich ist, wird sie zweckmäßig zwei Abtheilungen schaffen, deren eine den Schwerpunkt in die Erlernung der fremden Sprachen, die andere in die Beschäftigung mit der Mathematik und den Naturwissenschaften legt. Es fragt sich, um wie viel in diesem Fall die Forderungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung bei der Abiturientenprüfung nach beiden Seiten hin zu erhöhen, resp. zu ermäßigen sind.

k. Ist es angemessen, die bisherige Unterscheidung von „vorzüglich, gut, genügend, nicht bestanden" aufzugeben, und auch in den Entlassungszeugnissen der Real- und der höheren Bürgerschulen nur „reif und nicht reif" oder „bestanden und nicht bestanden" zu unterscheiden?

Nicht zu übersehen ist dabei, daß der relative Begriff „reif" bei den Gymnasien auf die Universität hinweist, daß aber bei den Reallehranstalten eine entsprechende bestimmte Beziehung nicht stattfindet.

l. Da für die Entschließung in Betreff der vorgeschlagenen größeren Freiheit bei Einrichtung des Lehrplans der drei letzten Jahre einer vollständigen Realschule für alle Betheiligten die Berechtigungsfrage von besonderer Wichtigkeit ist, so habe ich die Herren Ressort-Minister um Auskunft ersucht, ob sich in dieser Beziehung etwas ändern würde, wenn in Realschulzeugnissen eine Kenntniß der lateinischen Sprache nicht nachgewiesen ist.

Nach den mir in Folge dessen zugegangenen Erklärungen würde ohne diese Kenntniß die Aufnahme versagt werden:

in die Königliche Bauakademie hierselbst, falls die Absicht ist, sich später den Staatsprüfungen im Baufach zu unterziehen;

ebenso in die Königlichen Forstakademien zu Neustadt E. W. und zu Münden.

Nicht minder bleibt Kenntniß der lateinischen Sprache eine Bedingung der Zulassung zur Ausbildung für den Staatsdienst im Bergfach;

desgleichen der Zulassung zur Fähnrichsprüfung und der Dispensation von derselben;

ebenso für die Laufbahn als Marine-Officier;

desgleichen für die Zulassung zur Militair-Intendantur

und für den höheren Postdienst.

Für die Pharmaceuten und die der Thierarzneikunde Beflissenen bleibt eine Kenntniß der lateinischen Sprache gleichfalls nach wie vor allgemeines Erforderniß.

Hiervon wird das Königliche Provinzial-Schulcollegium die betreffenden Schulpatronate bei den wahrscheinlich bevorstehenden Verhandlungen in Kenntniß zu setzen haben.

2. Bifurcation. In Rücksicht auf die während der ersten Schuljahre in vielen Fällen noch vorhandene Ungewißheit über die Wahl des Bildungsweges erscheint es angemessen, die Einrichtung der Schule nach dem Bifurcationssystem nicht nur nach wie vor zu gestatten, sondern auch die Trennung in eine gymnasiale und eine mehr realistische Richtung weiter hinauf zu verlegen, so daß der Unterricht nicht in zwei, sondern in den drei untern Classen (Sexta, Quinta, Quarta) noch ungeschieden bleibt.

Eine nothwendige Folge davon würde sein, daß auf den Gymnasien der

griechische Unterricht erst in der Tertia beginnt, welche Classe dann für diesen Gegenstand immer in eine Ober- und Unter-Tertia getheilt werden müßte (vgl. S. 64 und 76 der Protokolle).

3. Das Gymnasium. a. Daß es wünschenswerth ist, die Quarta zu entlasten (vgl. das vorstehend No. 2 Bemerkte), geht auch aus den statistischen Erhebungen hervor, nach denen die Mehrzahl der Schüler längere Zeit als ein Jahr braucht, um sich das jetzige Pensum der Classe mit hinlänglicher Sicherheit anzueignen.

b. Ist das Verhältniß in der Zahl wöchentlicher Stunden, welche jetzt dem Unterricht im Deutschen, Lateinischen und Griechischen zugewiesen sind, beizubehalten oder abzuändern, event. wo und in welchem Maß?

c. Verdient der Vorschlag, das Französische erst in Unter-Tertia zu beginnen, Billigung? (Vgl. S. 66 u. 79.)

d. Kann die wünschenswerthe größere Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Gymnasium in der S. 68 (vgl. S. 82) vorgeschlagenen Weise zur Ausführung gebracht werden?

e. Ist das Unterrichtsziel in der Mathematik zu erhöhen? (Vgl. S. 67 und 81.)

f. Tabellarische Uebersicht der jedem obligatorischen Lehrgegenstande des Gymnasiums nach der Ansicht des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums in den einzelnen Classen zu widmenden wöchentlichen Stundenzahl.

4. Eintheilung des Schuljahres. Die Schwierigkeiten, mit denen die Ausführung des Vorschlages (S. 147), den Anfang des Schuljahres mit dem Anfange des bürgerlichen Jahres zusammenfallen zu lassen, unzweifelhaft verbunden sein würde, kann nicht hindern, denselben in nähere Erwägung zu ziehen. Jedenfalls wird es von Interesse sein, die Ansichten der Schulbehörden des Staats darüber festzustellen.

5. Das Lehramt. a. Ist auf die Abänderungen des Reglements für die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts vom 12. December 1866 Bedacht zu nehmen, welche S. 175 ff. in Vorschlag gebracht worden sind?

b. Es ist wünschenswerth, für die Ascension der Lehrer eine allgemein gültige Ordnung festzusetzen. Welche Gesichtspunkte werden dafür maßgebend sein müssen? (Vgl. S. 160 ff.)

Es ist nicht nothwendig, das Gutachten auf die vorstehenden Punkte zu beschränken. Dasselbe kann vielmehr auch auf andere in den Protokollen besprochene oder berührte Gegenstände, zumal wenn sie für die Aufstellung eines Unterrichtsgesetzes von Wichtigkeit sind, ausgedehnt werden.

Die Berichterstattung wolle das Königliche Provinzial-Schulcollegium so viel wie möglich beschleunigen.

Der Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten.
Falk.

An
sämmtliche Königliche Provinzial-Schulcollegien.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Von hoher Stelle ist den Wander-Lehrern aufgegeben worden, die Lebensversicherung auch auf dem platten Lande populär zu machen. Um manche Hindernisse wegzuräumen, haben wir nun die Einrichtung getroffen, 25 bis 100 Thaler gegen ¼ j., monatliche oder wöchentliche Beiträge ohne ärztliche Untersuchung zu versichern. Täglich durchschnittlich 75 Thaler Anträge sichern dem Vertreter Ende des 1. vollen Jahres ca. 140 Thlr., des 2. 280 Thlr. u. s. w. **fortlaufendes Provisions-Einkommen.** Auf Wunsch geben wir auch die Vertretung der Lebensversicherung, später auch Einsegnungs-Kasse, und Kranken-Kasse. Ausführliche Bewerbungen erbeten.

Nationale Lebens Versicherungs-Gesellschaft auf Gegenseitigkeit zu Berlin.
Bureau: Schöneberger Ufer 31.

Muster-Schreibhefte
von
F. Hoffmeyer.

Deutsch Heft 1—6. / Latein Heft 1—6. } à 1½ Gr.

Daß die Hefte den Schulen bereits zur Einführung empfohlen sind, ist gewiß der redendste Beweis ihrer Güte.

Schulvorsteher und Lehrer, die diese Hefte in ihren Schulen einführen wollen, erhalten nach Verlangen Probe-Exemplare franko zugesandt.

Harburg a. d. Elbe. **Gustav Elkan.**

Soeben erschien und ist in allen Buchhandlungen zu haben:

Evangelische Schulkunde.

Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre
für Seminare und Volksschullehrer.
Von
Dr. **Fr. W. Schütze,** Seminardirector.
Dritte verbesserte und vermehrte Auflage.
806 Seiten. gr. 8. geh. Preis 3 Thlr. 6 Ngr.
Die Verlagshandlung **B. G. Teubner, Leipzig.**

Zur Schulfeier am 2. September!

Schlachtfanfaren und Heroldsrufe.

Deutschlands grosse Zeit in geharnischten Liedern für die deutsche Jugend. Eine pädagogische Sammlung der besten patriotischen Gedichte zur Feier der nationalen Festtage zusammengestellt von Dr. phil. Woldemar Götze, Oberlehrer a. d. Realschule zu Leipzig.

Preis 15 Groschen.

„Wir glauben versichern zu können, dass die Aufgabe, die eine solche Sammlung zu erfüllen hat, schwerlich besser gelöst werden kann, als in dem Götze'schen Buche." Dr. G. Wustmann, Leipziger Tagebl. Nr. 76. 1874.

Verlag von **Heinrich Matthes** in Leipzig.

Soeben erschien:

Lehrgang der französischen Sprache

für höhere Lehranstalten

von

Dr. Steinbart, Director der Realschule zu Rawitsch, und **Dr. Wüllenweber**, Oberlehrer a. d. Sophien-Realschule zu Berlin.

(I. Theil: **Elementarbuch** 18 Sgr., II. Theil: **Method. Grammatik** 16 Sgr., III. Theil: **Uebungsbuch** 12 Sgr.)

Den Herren Directoren und Fachlehrern stehen Frei-Exemplare zur Prüfung gern zu Diensten.

Verlag von **J. Guttentag** (D. Collin) in Berlin, Zimmerstr. 88.

Diesem Heft liegt ein literarischer Prospektus der Verlagshandlung von **Ferd. Hirt** in Breslau bei.

Nro. 12

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 9.

Ausgegeben am 15. September 1874.

Stettin 1874.
Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

Verbürgt die Realschule I. O. ihren Abiturienten geistige Reife und Befähigung zum Studiren? Von Dr. C. G. Scheibert, Geh. Reg.-Rath, Prov.-Schulrath a. D. . . . . 578—609
Vorschläge zur Abstellung einiger Mängel im Gymnasialunterricht. Von von Gruber, Professor am Gymnasium in Stralsund . . . . 609—618
Das Unendlichgroße in der Geometrie. Von L. Ballauff in Varel . 619—634

II. Sprechsaal.

Anschauung des griechischen Lebens und Bekanntschaft mit griechischer Litteratur ohne Kenntniß der griechischen Sprache. Von Viehoff, Direktor der Realschule in Aachen . . . . 634—636

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. 1. H. Keferstein, Pädagogisches Instruktionsbüchlein.
2. Hofmann, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege.
3. Sendpiehl, Die deutsche Mittelschule und sechsklassige Stadtschule 636—642
C. I. Whitney, Vorlesungen über die Prinzipien der vergl. Sprachforschung, übers. von Dr. J. Jolly [Prof. H. Schweizer-Sidler in Zürich] . . . . 642—647
Dr. J. Baumgarten, Handbuch der französischen Sprache und Litteratur für Polytechniker. . . . . 647—649
C. V. Dr. H. Lieber und F. von Lühmann, Geometrische Construktionsaufgaben [Dr. L. Jahn in Dramburg] . . . . . . 649—654
C. VII. a. Elßner, Naturwissensch. Anschauungsvorlagen [Dr. Stenzel in Breslau] . . . . 654—656

Digitized by Google

Bd. XVI. Pädagogisches Archiv 1874. No. 9.

I. Abhandlungen.

Verbürgt die Realschule I. O. ihren Abiturienten geistige Reife und Befähigung zum Studiren?

Von Dr. C. G. Scheibert, Geh. Reg.-Rath, Prov.-Schulrath a. D.

Geehrter Herr Redacteur!

Sie haben mir in Veranlassung meiner Aeußerung im vorigen Briefe die Frage vorgelegt,

ob ich nach den mir zu Gebote stehenden Erfahrungen in Bezug auf geistige Reife und Befähigung zum Studiren den Realschüler I. O. dem des Gymnasiums gleichstelle.

Diese Frage hat mich oft und vielfach beschäftigt, auch fehlte weder äußere Veranlassung noch innerer Antrieb zu einer Kundgebung meiner Meinung über dieselbe, ich bin auch über die zu gebende Antwort nicht in Zweifel; doch habe ich mich zu einer öffentlichen Aeußerung nicht entschließen können, da die Schwierigkeit, sie vor Anderen zu rechtfertigen, und vor Mißverständnissen und Mißdeutungen zu sichern, mir zu groß erschien. Denn dazu müßte nothwendig tiefer auf das Bildende der Lehrgegenstände an sich und der methodischen Behandlung derselben, und auf das Zusammenwirken der nebeneinander betriebenen Lehrgegenstände, d. h. also auch auf die Organisation der Anstalten, und endlich auch auf das den Anstalten bisher in den einzelnen Disciplinen gesteckte oder erreichte Ziel eingegangen werden. Die Besprechung dieser allgemeinen Frage über das Bildende im Gegenstande, in der Methode und in dem Zusammenwirken der verschiedenen Schuldisciplinen führte mich nothwendig auf Gebiete, welche von streitenden Parteien besetzt sind, und mußte mich unausbleiblich in unausgetragene Kämpfe verwickeln, vor deren Entscheidung eine befriedigende Antwort nicht gegeben werden kann. Die Besprechung der Organisationen der Anstalten und der Unterrichtsziele ließ mich einen Widerspruch gegen die organisirenden und vielleicht gar auch die gesetzgebenden Behörden besorgen, gegen dessen Aussprechen und

Austragen vor dem Publicum ich einen unüberwindlichen und gerechtfertigten Widerwillen habe. Das Mitkämpfen über die nothwendig erst zu entscheidenden allgemeinen Fragen, wieviel des Verlockenden es auch für mich hatte, wurde von mir nicht etwa aus Feigheit oder träger Friedensliebe oder aus Mangel an Rüstzeug, sondern darum unterlassen, weil ich sehen mußte, daß dieselben vom Felde einer ruhigen Untersuchung über das Wesen und Ziel einer wahren Bildung und über die zu ihr führenden Wege weggerückt und in ein erregtes Streiten für die Bedeutung, den Werth und Nutzen der neueren Bildungsmittel gegenüber den hergebrachten verwandelt waren; daß in der Presse, in Versammlungen, in Commissionen, in Petitionen und sonstigen Kundgebungen sich solche Mitstreiter erkennen ließen, denen man ein Miturtheil in einer, fürwahr schwierigen und nicht durch den bloßen viel berühmten gesunden Menschenverstand lösbaren Frage kaum zugestehen konnte; daß die Objectivität, in welcher hie und da noch die Untersuchung geführt wurde, ein einseitiges Festhalten des subjectiven Standpunktes auf der eigenen Bildung, oder dem eigenen amtlichen Wirkungskreise entweder erkennbar verrieth oder dessen doch verdächtigt wurde; daß demnach jedes entscheidende Urtheil, von wem es auch kommen oder wie es auch begründet sein mochte, von der einen wie von der andern Seite als eine Parteinahme angesehen und darnach gewürdigt wurde; daß selbst die Hauptfrage nach Hineinmengen des Streites um Privilegien und Gerechtsame verdunkelt wurde; daß die für die Gewährung solcher Gerechtsame an die Realschulen eintretenden Bürgerschaften über diese Voruntersuchungen mit dreistem Schritte hinweggetreten waren, ohne sich doch als die in dieser Angelegenheit wirklich Urtheilsfähigen zu legitimiren; daß somit die Angelegenheit fast unter die Rubrik der sogenannten Volksstimme oder der berechtigten Volksforderung und damit dann in die Gefahr gebracht ist, durch das vernunftlose Beschließen mittelst Majoritäten erledigt zu werden. So habe ich bisher unterlassen, mich in einen Streit zu mischen, der in meinen Augen weit über die Interessen des Staats- oder Stadt-Seckels, über die Strömungen der Ansichten in der sogenannten gebildeten Welt, über die besondern Wünsche der Eltern, welche für ihre Söhne durch die Schulbildung neben dem Brode auch noch die Ehre zu erlangen begehren, und weit über die hohen Schornsteine der Neu-Cultur, ihre Zins-Verheißungen und ihre noch höhern Ansprüche hinwegragt. Für mich ist das eine Frage, welche in die

höchsten Gipfel und Ziele nicht bloß der vaterländischen, sondern der menschlichen Culturentwickelung hineinreicht, und zugleich auch die Wurzeln und Wurzelfasern jeder höheren Bildung berührt. — Somit kommt heute Ihre Frage an mich zu spät, da meine Stimme nicht mehr kräftig genug ist, die Kämpfenden zu der Vorbetrachtung zurückzurufen, da meine Kraft nicht mehr rüstig genug ist, eine Entscheidung erkämpfen zu helfen, und da endlich mein Widerwille unüberwindlich ist, mich als Parteimann oder gar als Gegner von Männern kennzeichnen zu lassen, vor deren Wirken und Streben trotz entgegenstehender Ansichten ich die höchste Achtung habe. Sie kommt aber auch wohl für die Sache selbst zu spät, denn es hat die Tages-Presse, es haben Versammlungen, Facultäten, commissarisch berufene Männer und ja auch die Behörden schon gesprochen, und die Entscheidung für die endgültige Regulirung dürfte ja getroffen sein, so daß ein Dreinreden und Discutiren erfolglos oder wohl gar unthunlich und unzulässig ist. Denken Sie nur, welche Entrüstung ich in vielen von mir werthgeschätzten Lehrerkreisen hervorrufen, welche Gegnerschaft ich unter Mitarbeitern und Lesern des Päd. Archivs gegen mich aufrufen, welche Autoritäten auf wissenschaftlichem, didaktischen, städtischen und staatlichen Gebieten ich verletzen, und welchen Verstoß ich gegen die bereits ergangenen und in Aussicht gestellten Erlasse der Staatsbehörden machen würde, wenn ich gerade unter Bezugnahme auf die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung v. J. 1859 Ihre Frage mit einem einfachen und entschiedenen Nein! beantworten würde. Dieses Nein eines Mannes, der den Neuweg der Bildung nach dem modernen Staatsbegriff nicht mehr mitzugehen vermochte, würde mit dem neust aufgekommenen Stichworte „Anachronismus" übertönt oder überzischt werden. Wenn Sie meinen, daß mit einer, von Ihnen allerdings vorausgesetzten, Begründung der kundgegebenen Antwort solchem Uebertönen und Auszischen begegnet sein würde, so darf ich wohl auch darüber meine Zweifel äußern. Auch die eingehendste und weiteste Begründung eines solchen Nein würde keinen von allen den Männern überzeugen, welche von den Wegen, Mitteln, Zwecken und letzten Zielen eine andere Ansicht haben als die ist, aus welcher das Nein sich herleitet. Ich rede hier aus Erfahrung, und zwar aus alter und neuer. Denn was in dieser Frage sich gegenüber steht, sind nicht mehr Meinungen, Urtheile, Ansichten, Theorieen, sondern Ueberzeugungen. Diese bilden sich aus unsicht- und unnachweisbaren Quellen, aus Zuflüssen

unzähliger kleiner und größerer Rinnen und Bäche, die auf dem Familien-, Bildungs-, Amts- und socialen Lebensfelde sich nähren, und in der Berufsarbeit und durch sie sich das tiefe Bett eines Flusses einspülen, auf welchem der Mann von Charakter seine Ansichten, Gedanken, Pläne, Zwecke und auch wohl seine Ideale einschifft, um mit denselben wenn möglich bis zur Mündung in den großen Lebensstrom zu gelangen. Darum ist es so schwer, mit Gründen die eigene Ueberzeugung zu rechtfertigen oder die fremde zu widerlegen, weil sie, wie eben auch der Glaube, vor aller und jeder bewußten Begründung gebildet, festgewurzelt und stark geworden ist. Darum sehen verschiedene Uebezeugungen dieselben Thatsachen gleichsam mit andern Augen, hören dieselben Stimmen mit andern Ohren, messen dieselben vorliegenden Erfahrungen mit verschiedenen Maßstäben, wägen dieselben Gründe mit verschiedenen Gewichten, und kommen so nach allem Sehen, Hören, Messen und Erwägen schließlich zu ihrem entgegenstehenden Ja! und Nein! wieder an, wo weder eine Zwischengröße noch auch ein Compromiß statt hat. Es giebt dabei kaum ein anderes Mittel der Entscheidung als entweder das jetzt für infallibel erklärte der Stimmenzählung, womit man ja heute auf allen Lebensgebieten das Rechte, Zweckmäßige, Angemessene und auch die ewigen Wahrheiten bestimmen zu können vermeint, oder auch das althergebrachte und ehemals hochgehaltene Mittel der Auctorität, welche stillschweigend, zustimmend und willig der Ueberzeugung des mehr erfahrenen, unbefangen urtheilenden, unparteiischen und denkenden Mannes eingeräumt wurde. Das Anathema, welches die Neuzeit über alle und jede Auctoritäts-Geltung ausgesprochen hat, nimmt meiner Beantwortung auch noch das leichte Gewicht, welches die Ueberzeugung eines in der redlichen Bearbeitung des fraglichen Gebietes gealterten Mannes hie und da noch finden könnte, und setzt das Ergebniß eines Lebens, Beobachtens und Denkens in diesem Gebiete der Gefahr aus, bespöttelt und wohl auch verhöhnt zu werden. Auch hier rede ich aus alter und neuer Erfahrung, und darum ist mein Antworten auf Ihre Frage ein vergebliches und mein etwaiges Auftreten auf dem Kampfplatze würde eben nur die Majorität oder Minorität um eine Stimme vergrößern.

Damit ich aber, geehrter Herr, in Ihren Augen nicht als solcher angesehen werde, der nur Ausflüchte für die Ablehnung der Antwort suche, oder lediglich aus vorgefaßter Meinung urtheile, deren Recht-

fertigung er sich selber nicht zutraue, so will ich Ihnen niederschreiben und mit den hergebrachten Waffen auch vor Ihnen verfechten, was ich wahrgenommen zu haben glaube, und nach welchen Grundanschauungen ich aus den Wahrnehmungen meine Schlüsse gezogen habe. Mögen Sie beim Lesen nicht die Geduld verlieren, da ich mancherlei Nebenfragen beantworten, manche stillschweigend als richtig und wichtig anerkannte Urtheile und Bestimmungen meiner Erörterung unterstellen, eine ganze Reihe von Vorfragen berühren und auch Prinzipien besprechen muß. Wollen Sie aber, darum bitte ich, beim Lesen recht festhalten, daß ich mit dieser folgenden Darlegung weder Jemanden bekehren, noch widerlegen, noch irgend etwas anderes bezwecken will, als mich auf Ihre gegebene Veranlassung vor Ihnen auszusprechen. —

Um auf Ihre gestellte Frage eine Antwort geben zu können, muß erst mindestens die engere Vorfrage erledigt werden, was denn zu einer Reife zum Studiren nothwendig gehören möchte, woran es erkannt und wonach es bemessen werden müßte. Man wird zu ganz verschiedenen Anworten gelangen, je nachdem man vom Standpunkte irgend einer Wissenschaft oder einer Academie oder einer Facultät nach dem bestimmten Material der Kenntnisse, dem nothwendigen Gebiete des Wissens und der unerläßlichen Fertigkeit im bestimmten Können fragt, oder wenn man vom Standpunkte der Universität (im eigentlichen Sinne des Wortes genommen) nach einer Befähigung im Wissen und Können fragt, vermöge welcher man zum Studium nicht etwa einer bestimmten Wissenschaft oder eines Faches der Universitäts-Facultäten und Subfacultäten, sondern zum Studium jedes in das Bereich der Universitäten gehörenden Wissenszweiges gereift sein soll. Mir will es erscheinen, als hätte man diese verschiedenen Gesichtspunkte nicht immer gehörig geschieden und dadurch die Verständigung erschwert. Man hat die Frage im letzteren, allgemeineren Sinne gestellt, und doch immer die Antwort nur von dem engeren Standpunkte aus gegeben. Man hat sich gewöhnt, die Antwort auf die allgemeinere Frage sich aus den Abiturienten-Instructionen zu entnehmen, und die für die Gymnasien erlassenen Instructionen haben auch wohl eine vollgültige Antwort geben sollen, da eine Reif-Erklärung des Gymnasiasten zu allen Zweigen der Universitäts-Studien den Zugang eröffnet. Und dabei knüpft sie doch die Bedingung an ein bestimmtes Material von Kenntnissen, an ein bestimmtes Gebiet des Wissens und an eine

bestimmte Fertigkeit im Können. Wenn ich Sie nicht ganz mißverstanden habe, so scheiden auch Sie die beiden Fragen sehr bestimmt, und wollen die Antwort auseinander gehalten wissen, indem es in Ihrem Briefe so lautet: „Es ist wünschenswerth zu hören, ob Sie „(ich) in Bezug auf geistige Reife und die Befähigung zum Studiren „den Abiturienten der Realschule I. O. dem des Gymnasiums gleich„stellen," und indem Sie dann fortfahren: „daß der Abiturient des „Gymnasiums für das Studium der Philologie und der der Realschule „für das Studium der Medicin besser vorbereitet zur Universität „kommt, ist wohl an sich klar. Ich halte es deshalb auch richtiger, „die Frage, wie eben geschehen ist, zu stellen." Mir scheint dieser zweite Satz zu sagen, daß man vom Standpunkte einer bestimmten Wissenschaft oder eines Facultäts-Studiums aus zu verschiedenen Antworten, aber nicht zu der verlangten allgemeinen Antwort über Reife zum Studiren gelangen wird. Mir giebt diese unsere Uebereinstimmung die Hoffnung, daß Sie auch geneigt sein werden, die weiteren, für die Beantwortung der allgemeinen Frage unabweislichen Betrachtungen freundlich aufzunehmen. —

Zunächst ist es mir fraglich, ob man die Reife zum Studiren an ein bestimmtes Unterrichts-Material und an bestimmte Leistungen dieser oder jener Art knüpfen könne. Sollte es wohl in der That ein bestimmtes Wissens-Object oder ein bestimmtes Maß des Wissens und Könnens geben, welches die Entscheidung gäbe über eine Reife für den Eintritt in alle Facultäten und die in ihnen eingeschachtelten Academieen und Hochschulen? Wer soll und kann das Material aus dem unendlich reichen und stets sich erweiternden Erkenntnißgebiet mit der Sicherheit aussondern, den Prüfstein des rechten Wissens in dem rechten Materiale geben, und die Grenzmarken des Könnens mit der Zuversicht aufstellen, daß die Entscheidung über das Reif hierdurch zweifellos gesichert sei? Diesen Anspruch macht allerdings die Abit.-Instruction entweder an sich selbst, oder er wird ihr durch die über sie bestellten Wächter gegeben. Ob mit Recht? Da es heute wohl noch nicht als illoyal oder gesetzwidrig oder gar reichsfeindlich ausgeschrieen werden kann, wenn man auf diesen Gebieten eine Gegenansicht äußert, da diese Instructionen, Gott sei Dank, bisher noch vor dem Starrkrampfe einer gesetzlichen Fixirung bewahrt und somit entwickelungsfähig geblieben sind, so will ich ohne Scheu vor Mißliebigkeit offen aussprechen, daß ich es nicht für gerechtfertigt erachte, wenn man mit

der Instruction in der Hand, und sei sie die beste, zu einem nach ihr examinirten Jünglinge sprechen will: du bist darum nicht reif zum Studiren, weil dir nach den Forderungen der Instruction dies und das an Kenntnissen, hie und da eine deutliche und begründete Erkenntniß in diesem oder jenem Wissensgebiete, oder eine Sicherheit vor Fehlern in diesem oder jenem Stücke des Könnens noch abgeht. Ich muß auch bei Ihnen die Ansicht voraussetzen, daß aus dem Maß der Abit.-Reglements die gesuchte Antwort nicht unbedingt zu entnehmen sei, denn sonst wäre sie ja schon gegeben, und die Frage wäre eine überflüssige und vielleicht gar eine unzeitige, und ihre Discutirung stände nur den Tagesblättern zu, die allein das Recht des Bekrittelns, Urtheilens und das Privilegium des Alles-Besser-Wissens haben. Ich kann mir auch nicht füglich denken, daß diese Instructionen den unbedingten Anspruch auf das Beantworten der Fragen machen. Denn wenn man zusammenhält die vom 25. Juni 1812 mit der vom 4. Juni 1837 und der vom 12. Januar 1856, so erhält man eine nicht unwesentlich verschiedene Antwort auf eine und dieselbe Frage. Noch mehr wird man zum Bezweifeln dieses Anspruchmachens der Instruction berechtigt, wenn die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für die Realschulen vom 6. Oct. 1859 die gemäß der Instruction für reif erklärten Schüler vom Universitäts-Studium ausschließt, und dann i. J. 1869 bei unveränderter oder auch nur modificirter Instruction sie doch für ein Studium innerhalb der philosophischen Facultät reif erklärt, oder wenn gar auf Grund derselben die Eröffnung jedes Facultäts-Studiums beansprucht und erhofft wird. — Wenn ich heute so das ganze Instructionswesen auf allen Schulgebieten betrachte, so will es mir wie eine Steuerschraube erscheinen, die man an das Geistes-Vermögen der Kinder ansetzt und von Zeit zu Zeit immer stärker anzieht. Wie trüglich es sei, für diese Frage die entscheidende Antwort aus der Abit.-Instr. zu entnehmen, das dürften am einleuchtendsten die gar abweichenden Antworten beweisen, welche nicht bloß die verschiedenen Facultäten, sondern auch dieselben Facultäten verschiedener Universitäten auf die Frage gegeben haben, ob die Abiturienten der Realschulen zu den Studien auf der Universität zuzulassen wären. Es darf ja doch nicht angenommen werden, daß die souveränen und privilegirten Herren der Wissenschaft nicht genau wissen sollten, was für ein Wissen und Können zum wirklich wissenschaftlichen Studium befähige. Solche Annahme wäre ja ein crimen

laesae majestatis. Es wird darum wie erklärlicher, so auch verzeihlicher, wenn ich annehme, daß die zur Berathung aufgeforderten Professoren auch die allgemeine und besondere Frage, nämlich nach dem wissenschaftlichen Studium überhaupt und nach einem bestimmten Facultäts-Studium nicht gehörig auseinander hielten. Diese Gefahr lag ihnen nahe, da die Universitäten eine Doppel-Natur haben, nach deren einer sie die Pflegerinnen der Wissenschaft als solcher, nach deren andern sie Bildnerinnen für die verschiedenen Zweige des höhern Beamtenlebens sein sollen und es ja auch sind. War ja schon das Berathen und Beurtheilen nach den einzelnen Facuktäten eine itio in partes. Je nachdem nun die Befragten sich mehr auf den einen oder den andern Standpunkt stellten, so traten sie sich damit gewissermaßen wie Theorie und Praxis, Wissenschaft und Anwendung, Verständniß und Verwerthung derselben, Einsicht und Brauchbarkeit der Candidaten, man verzeihe den Ausdruck, sie standen sich gleichsam wie Landwirth und Proviantmeister gegenüber, von denen jener nach der Beackerung und Bestellung des Bodens fragt, um in ihn die Samenkörner der Wissenschaft in zuversichtlicher Hoffnung auf deren Aufgehen und Treiben zu streuen, dieser dagegen gleichsam nur fragt, ob die Verdauungswerkzeuge auch für die schweren Speisen der Fach-Collegia kräftig genug sein würden. Alle nahmen nun die Abiturienten-Instruction v. J. 1859 zur Hand, und je nachdem die Ansicht der Landwirthe oder der Proviantmeister vorherrschte, kam man zu einem verschiedenen Urtheile, zu einer verschiedenen Majorität, zu einem verschiedenen Gutachten. — Ich gestehe Ihnen daher aufrichtig, daß ich für meine Person auf diese Gutachten kein großes Gewicht legen kann. Viel mehr gelten mir die gegenwärtigen Stimmen aus den Schulen selber her, welche Abänderungen der Instructionen und nicht bloß in Nebendingen wünschen. — Alles dies dürfte doch wohl mich hinlänglich rechtfertigen, wenn ich die Abit.-Instructionen nicht als den Brunnen ansehen kann, aus dem die Antwort auf unsere allgemeine Frage zu schöpfen ist.

Erwidern Sie mir nicht, daß Sie ja nicht eine principielle Erörterung, sondern nur eine Darlegung meiner Erfahrungen gewünscht hätten. Sie habei dabei gewiß nicht an solche gedacht, welche man an den aus den beiden Schulen hervorgegangenen Studiosen oder den Candidaten oder auch schon angestellten Beamten gemacht haben könnte. Sie werden mir ja wohl einräumen, daß man trotz vielfältiger Be-

rufung auf Leistungen der Realschüler auf Universitäten und in Aemtern doch von beweisenden Erfahrungen eigentlich nicht reden kann, da bis vor kurzer Zeit keiner derselben zu den Universitäts-Studien zugelassen wurde, ohne vorher ein Abit.-Examen am Gymnasium bestanden zu haben. Dazu hatten sie dann das Griechische ganz nachzuholen, mußten in das Latein tiefer eindringen, eine genauere Kenntniß des klassischen Alterthums sich erwerben. Es ging das ohne ernstliche Anstrengung nicht ab. Und sollte eine solche Arbeit, in solchem Alter, mit der vorhandenen geistigen Kraft, mit der Energie getrieben, nicht einen wesentlichen Einfluß auf die geistige Entwickelung gehabt haben? Ich will Ihnen hierfür einen Belag aus der Erfahrung geben. Ein für Mathematik vorzugsweise begabter und von wissenschaftlichem Interesse vor andern hervorragender, in der Mathematik und Physik und Chemie durch Privat-Arbeit über das Maaß der Schule hinausgeschrittener Realschul-Abiturient wurde ob dieser Eigenschaften willen vermocht, zu studiren, d. h. zunächst die ihm ganz oder doch theilweise fehlenden Gymnasialfächer nachzuholen. Dies geschah und zwar in verhältnißmäßig sehr kurzer Zeit. Er ging zur Universität, um — altklassische Philologie zu studiren. Ich selber suchte ihn darob auf der Universität auf, wies ihm die eigentliche Richtung seines Geistes auf, zeigte ihm den ihm durch seine Individualität angewiesenen Beruf, brachte ihn von seinem Vorsatze ab. Er ist heute ein bedeutender Lehrer nicht nur in der Mathematik, sondern auch ein namhafter Mitarbeiter auf dem Felde dieser Wissenschaft. Beides würde er nach meiner festen Ueberzeugung in gleicher Vollkommenheit geworden sein, wenn er ein Gymnasium durchgemacht hätte. Wenn man diesen Einfluß der nachgeholten Gymnasial-Disciplinen damit abzuschwächen oder gar abzuleugnen scheint, daß man auf die oft kurze Zeit dieses Nachholens, den Erfolg der Studien und dann auch darauf folgende Bewährtheit in den Aemtern und Berufskreisen hinweist, so bin ich weit entfernt, diese Thatsachen irgend wie zu bestreiten; aber sie widerlegen nicht, auch wenn ihre Zahl größer wäre, als sie in der That ist, daß auf alle diese schönen Ergebnisse nicht das Aufnehmen neuer oder das tiefere Erfassen schon theilweise betriebener Lehrgegenstände einen wesentlichen Einfluß gehabt haben sollte. Denn zu solchem Schritte, nach einem absolvirten Realschul-Cursus nochmals mit Elementarien anzufangen, sich weiter schulen zu lassen, einem neuen Examen entgegen zu gehen; zu einem solchen

Schritte entschließen sich nur solche Jünglinge, die die Realschule ob vorragender Begabung in verhältnißmäßig frühem Alter durchliefen, einen starken Zug nach einem wissenschaftlichen Weiterarbeiten in sich spürten, durch eine hervorragende Willensstärke Scheu und Schwierigkeiten überwanden. Es kommt noch hinzu, daß der Entschluß zum Studiren von den meisten lange vor Absolvirung des Abit.-Examens gefaßt, und ein Vorbereiten in den Gymnasial-Disciplinen längst schon vor dem gedachten Termine begonnen ist. Ich halte es demnach für falsch, aus solchen Erfahrungen an solchen Ausnahmsfällen einen Schluß ziehen zu wollen, daß alle Realschul-Abiturienten darum reif zum Studiren erachtet werden könnten, weil sie mit Leichtigkeit das für gewisse Facultäts-Studien unerläßliche Wissen und Können in kürzester Frist sich aneignen könnten und auch würden. Daß man von Erfahrungen aus der Zeit, seit welcher man den Realschülern das Studium in der phil. Facultät eröffnet hat, noch nicht füglich reden könne, versteht sich von selbst, weil noch keine gemacht sein können.

Ew. 2c. wollen hieraus entnehmen, daß ich wenigstens die Antwort auf die in dem ganz allgemeinen Sinne gefaßten Frage nach einer Reife zum Studiren weder aus den Abit.-Instructionen, noch aus den Facultäts-Gutachten, noch aus den vermeintlichen Erfahrungen zu gewinnen vermag; daß ich demnach gezwungen bin, mir die Antwort aus Betrachtung des eigenthümlichen und eigensten Merkmals der Universität, für welche doch vorbereitet werden soll, zu beschaffen und damit mehr oder minder das Gebiet der Principien zu betreten. Dieses charakteristische Merkmal ist „die Wissenschaft," nicht eine, diese oder jene. Wollen Sie dafür einen Namen, so könnte ich auch sagen: das Philosophische, wobei ich aber ausschließen müßte eine, diese oder jene, Philosophie. — Alle Disciplinen aller Facultäten, welche auf der Universität, ihrem Begriff und Wesen entsprechend, getrieben werden, sollten und sollen doch auch wohl wissenschaftlich vorgetragen, begriffen, erarbeitet werden. Dieses Prädikat ist Signatur und Band der universitas litterarum, und alle die Disciplinen und Vorträge 2c., welche dies Gepräge noch nicht erlangt haben können oder doch nicht an sich tragen, gehören nicht in das Universitäts-, sondern in das Fach- oder technische Gebiet. Wenn die Universitäten mit solchen Aufgaben beschwert sind und immer mehr belastet werden, so ist das keine Widerlegung meiner Ansicht, wie es auch eben kein

Glück für die Universitäten ist. Ich muß schon dabei stehen bleiben, daß jede Disciplin der verschiedensten Wissensgebiete, wenn sie von einem Universitäts-Katheder herab gelehrt sein will, in die gesetzliche Form der Wissenschaft gekleidet, nach dem Gesetze der Wissenschaft begründet und geordnet, und in dieses Gesetzes Schritte an den Zuhörer kommen muß. Sie wird dann natürlich im concreten Falle auch von dem Geiste einer Wissenschaft, einer Philosophie durchdrungen sein. Mit diesem Allem meine ich nichts Neues gesagt zu haben, vielleicht eher eher etwas Ueberflüssiges. Wenn das der Fall ist, so wird auch der Schluß daraus nicht unerhört erscheinen, daß ein Schüler nur dann als reif zum Studiren erachtet werden kann, wenn er durch Schulung in den Unterrichtsgegenständen die geistige Befähigung und Kraft und das Streben erlangt hat, auf dem Wege der Wissenschaft und in ihrer Weise gelehrt und angeleitet zu werden, in ihrem Geiste auch die Disciplinen seiner Fachwissenschaft durchzuarbeiten, so ein wahres Wissen in ihnen zu erlangen, und dereinst, wenn Kraft dazu vorhanden ist, Mitarbeiter zu werden. Man drückt das, was ich hier als Bedingung der Reife ausgesprochen habe, mit dem Worte „wissenschaftlicher Sinn" aus. Sie erlauben mir daher wohl auch der Kürze halber, diesen Ausdruck in dem Sinne zu gebrauchen, wonach mit ihm Befähigung, Kraft und Streben zu wissenschaftlichen Arbeiten oder Studien zusammengefaßt sein soll. Ich brauche wohl kaum zu bemerken, daß hier überall nur von der sogenannten geistigen, durch die Didaktik zu gewinnenden, und nicht zugleich von der ebenso nothwendigen sittlichen, dem Erziehungsgebiet der Schule anheim fallenden Reife gehandelt wird.

Das Bedenkliche aller solcher Betrachtungen, welche auf Principien zurückgehen, und sich von dem vorliegenden gegebenen Concreten losmachen, tritt nun auch an dieser Stelle mir lebendig entgegen. Ich müßte nun bestimmter erörtern, was ich denn unter der Wissenschaft verstände, und dann daraus das Arbeitsfeld und die Arbeitsweise für die Schulen gewinnen, welche im Knaben- bis zum Eintritt in das Jünglingsalter den verlangten und genauer bestimmten wissenschaftlichen Sinn zu wecken, beleben, stärken und zu reifen geeignet wäre. So ein Unternehmen würde eine Ausdehnung gewinnen, welche die Grenzen einer Abhandlung, geschweige die eines Briefes, weit überschreiten müßte. Darum kann und darf ich hier nur einige allgemeine Sätze mit ihren Folgerungen aufführen. Falls Sie indessen an

dem tieferen Eingehen auf diese oder jene Behauptung ein besonderes Interesse oder an der Richtigkeit einzelner Folgerungen Zweifel haben sollten, so werde ich Ihrer darauf etwa gerichteten Kundgebung durch weitere Erörterung nach Kräften zu entsprechen suchen. — Das gleichsame reale Object der Wissenschaft ist der menschliche Geist und zwar an sich, in seinem Verhältniß zu Gott und in seinem Verhältniß zur Welt; die gleichsam formale Seite ist das Suchen, Untersuchen und Feststellen des Gesetzes des Geistes in den genannten drei Beziehungen. Sie werden in dieser Aufstellung leicht die Disciplinen, Logik, Psychologie, Metaphysik, Ethik erkennen; dabei habe ich nur die Bitte, den Begriff der Metaphysik auf das ganze Gebiet der Ideen ausdehnen und den der Ethik nicht bloß auf Moral verengen zu wollen. Ich hätte vielleicht auch sagen können, es handle sich in der Wissenschaft darum, daß der denkende Geist über sich und seine Beziehungen zur Welt außer ihm denkt. — Diese Wissenschaft ist so alt wie die Menschheit, tritt ins Dasein mit dem bewußten Denken, begleitet den bewußt denkenden Menschen, wächst, vertieft und erweitert sich mit dem Fortschreiten des Geistes- wie Gesellschaftslebens, ist also ein historisches Gewächs, kann nie als eine neue oder gar moderne bezeichnet, darum auch nicht durch ein Betrachten ihrer, irgendwo zu einer Zeit zum Ausdrucke gelangten, Gestaltung begriffen und verstanden werden. Sie ist ein fortlaufender Prozeß des menschlichen Geistes, dessen Fortschreiten begriffen werden soll, sie ist gleichsam ein Strom, dessen Strömen zu verstehen, nicht aber dessen Wassermenge an der Mündung in die Gegenwart auszumessen ist. — Ich könnte, um vielleicht deutlicher zu werden, hienach sagen: Unsere für die Studien reifen Schüler sollen zu philosophiren, nicht eine Philosophie zu verstehen, befähigt, gekräftigt, gestimmt und gewillt sein, und mit diesem gewonnenen wissenschaftlichen Sinn an die Universitäts-Studien herantreten, welches Feld auch immer sie sich gewählt haben mögen.

Hieraus folgt mir zunächst, daß die Schulen, welche Reife für die Universität erzielen wollen, die Producte des Geistes, Sprache und Litteratur, in den Vordergrund der Unterrichtsgegenstände stellen müssen. Vielleicht ist dahin in gewisser Auffassung auch die Mathematik zu rechnen, wobei Sie auch an Pythagoras und dessen Schule denken mögen. Unter allgemeiner Zustimmung der denkenden Schulmänner füge ich hinzu, daß neben der Muttersprache und ihrer Litteratur nothwendig eine fremde Sprache und deren Litteratur zu Hülfe

genommen werden muß, damit sich der Geist nach hergebrachtem Ausdrucke gegenständlich oder Object seiner Betrachtung werden könne. Daß nur eine sogenannte Culturſprache dazu gewählt werden könne, auch darüber ist man heute wie schon immer allgemein einverstanden, denn nur die schulmäßige Behandlung einer solchen Sprache und Litteratur kann dem jugendlichen Geiste die verlangte Richtung und Stimmung geben. Hier bin ich nun zu der großen Streitfrage unsrer Zeit gelangt, ob das Ziel nur mit den altklassischen oder auch mit den neuern und welchen und wie vielen zu erreichen sei. Dieser Streit ist mit allen Waffen des Geistes geführt. Wenn nun auch der Ort hier wohl wäre, in denselben einzutreten, wenn Sie vielleicht gar dies von mir erwartet haben, so nehme ich meine ablehnende Antwort aus dem Eingangs Gesagten und bemerke dazu noch, daß die gründlich und umständlich geführten Untersuchungen eine Entgegnung verlangen würden, welche die Grenzen einer Zeitschrift überschreiten müßte, und daß in meinen Augen alle die durch die Untersuchung gefundenen und durch viele Begründungen festgestellten Resultate doch eigentlich nur Aussprüche einer Ueberzeugung sind, die man vor der Untersuchung und Begründung hatte. Demnach will und kann ich hier auch nur meine Ueberzeugung aussprechen, die dahin geht, daß das gedachte Ziel nur durch das Betreiben der altklassischen Sprachen erreichbar ist. Das Anathema über jedes Auctoritäts-Gewicht heißt mich von den Erfahrungen und Beobachtungen schweigen, die ich im 15jährigen Dienste auf einem sehr tüchtigen Gymnasium und im 15jährigen Arbeiten und Schaffen in einer Realschule und im 18jährigen Beschauen beider Anstalten gesammelt und gesichtet haben könnte. Berechtigter gilt vielleicht die Begründung aus dem aufgestellten Principe und dem daraus schon gefolgerten Schulziele. Knüpfe ich an das oben gebrauchte Bild an, wonach das Strömen des in der Menschheit vorgehenden Denkens verstanden und nicht die Wassertiefe des Stromes an der Mündung durchpeilt werden soll, so muß der Schüler an einer solchen Stelle zum Beobachten hingestellt werden, wo der Strom nicht zu ferne der Quelle noch klares und durchsichtiges Wasser führt. Der Schüler wird an der Stelle den Geist und das Geistesleben am leichtesten und erfolgreichsten wahrnehmen lernen, wo ihm noch am klarsten der fremde Geist als ein fremdes Object gegenübersteht, der nicht, wie die neuern Sprachen und Litteraturen unvermeidlich thun, des Schülers eigenes Anschauungs- und Vor-

stellungsgebiet ihm so eingemischt entgegenbringt, daß schon eine genaue und bewußte Kenntniß des Ichs dazu gehört, um das **fremde**, d. h. das eigentlich für die Betrachtung Gegenständliche von dem Eigenen zu unterscheiden. Kurz, nur an dem Wahrnehmen des historischen Prozesses kann derjenige reifen, welcher denselben wahrhaft verstehen, begreifen und dereinst mit allem seinem Geistesleben in denselben eintreten will. Was sonst noch meine und vieler anderer Männer Ueberzeugung von der Bedeutung der altklassischen Sprachen für den vorliegenden Zweck stützen könnte, lasse ich gänzlich bei Seite, da es in mannigfaltigster und eingehendster Weise bereits ausgesprochen, ein Wiederholen darum überflüssig ist. Ohnehin wollte ich eine eigentliche Begründung nicht geben.

Ohne näheren Nachweis folgt aus dem voraufgestellten Principe, daß ein **Religions-Unterricht**, d. h. ein Unterricht über das Verhältniß des menschlichen Geistes zu dem göttlichen, eine **wesentliche** Stelle erhalten muß. Damit ist hier nicht und kann nicht gemeint sein ein Unterricht, der dem Subjectivismus auch auf diesem Gebiete durch Belebung des religiösen Gefühls oder allerhand gottseliger Stimmungen dienen soll, und die Religion ohne Religions-Erkenntniß zur subjectiven Herzenssache machen will; auch nicht ein solcher ist gemeint und kann nicht gemeint sein, der **nur** Dogmatik oder gar nur die Unterscheidungslehren der verschiedenen christlichen Confessionen zum Gegenstande hätte, welcher wohl auch nie in irgend einer höhern Schule trotz alles Geschreies darüber Statt gehabt hat, vielmehr nur in den Köpfen gewisser Leute spukt; sondern derjenige Religionsunterricht muß in unsrer Schule mit aller Energie betrieben werden, welcher im **Lichte der Offenbarung** den menschlichen Geist im Verhältniß zu Gott erkennen läßt, und das Gebiet aller Ideen des Guten, Wahren, Schönen 2c. an sich und in Beziehung auf die Mitmenschen in der Familie, in der Gesellschaft, im Staate 2c. mit diesem Lichte beleuchtet und verstehen, und schon den Knaben und Jüngling erkennen läßt, daß alle diese Ideen eine sich gegenseitige beschränkende Berechtigung haben, und daß das **Betonen Einer derselben vor allen andern**, heiße sie nun Staat oder Kirche, Gesetz oder Freiheit, Tugend oder Glaube 2c. 2c, nicht nur zu verschrumpften Anschauungen und versimpelten Gedanken, sondern auch zu verschrobenen und mißgestalteten Lebensäußerungen und Gesellschafts-Organismen führt. Solche Erkenntniß, welche vor

dem Betonen Einer Idee bewahrt, thut heute mehr als je noth. Einen solchen Unterricht, der in der That die Wahrheit in diesem ganzen Gebiete selber ist, nicht als einen nothwendigen ansehen wollen, hieße allen Litteraturen, aller Culturentwickelung, aller Geschichte ins Angesicht schlagen und ableugnen wollen, daß alle cultivirten Menschen, Geschlechter, Gesellschaften und Staaten ihren Fortschritt nicht bloß an der Hand, sondern in Gemäßheit und kraft des in ihnen lebendigen Religions-Bewußtseins gemacht haben. Es giebt keinen denkenden, keinen die Wahrheit suchenden Menschen, keinen Philosophen und keine Philosophie, welcher die religiöse Frage über das Verhältniß des menschlichen Geistes zu Gott und das darin und dadurch bestimmte weite Gebiet der Ideen und deren Bedeutung für's Einzel- und Gesammtleben hätte unberücksichtigt und ununtersucht lassen können. Darum kann keine Schule eine Jugend für ein Studiren reifen, welche diesen Unterricht nicht als einen vor allen andern nothwendigen mit allem Ernste und Nachdruck behandeln wollte.

Zu diesem Unterricht muß ergänzend und veranschaulichend der Geschichtsunterricht hinzukommen, wo auf dem realen Boden die Ideen in die Erscheinung getreten sind und sich ausgestaltet haben. Da hierüber kein Widerspruch nur bekannt geworden, so auch kein Wort weiter. Nur muß ich aus dem aufgestellten Princip folgern, daß dieser Unterricht sich nur auf die Völker beschränken kann, in deren Geistesleben der Schüler einen Einblick gethan hat, und daß alle weitere Geschichte nur ein Belasten des Geistes mit einem Material ist, welches den Geist nicht nur nicht reift, sondern im Fortschreiten geradezu behindert. Ebenso weiß ich für die Geographie keine andere Stelle und keine weitere Ausdehnung zu finden, als die einer nothwendigen Hülfswissenschaft für die Geschichte und deren Umfang in der Schule.

Da man aber auf allen den bisher hier aufgestellten Lehrgebieten nicht bis zu einem wissenschaftlichen Vortrage, d. h. nicht bis zu Schluß-Reihen, nach welchen sie zugleich als Geistes-Constructionen angesehen werden könnten, vordringen darf oder auch kann, ohne das Gebiet der Universitäten zu betreten; da hiezu weder die Lehrgegenstände an sich geeignet, und noch weniger die Kräfte der Schüler zureichend sind, vielmehr erst bis dahin gereift werden sollen: da aber diese Reife gewiß nicht erreichbar ist, ohne daß der Schüler von einem Specimen eines systematischen Denkfortschreitens, d. h. von einem rein wissen-

schaftlichen Denken eine Anschauung durch eigenes Thun gewinnt, so muß die Mathematik, so weit sie Systematik ist, unter die Lehrgegenstände nothwendig aufgenommen werden. Sie ist — bei richtigem Anfangspunkte und Fortschritte — mit ihren Größen wie mit ihren Gesetzen Product und Construct des menschlichen Geistes, hat den einfachsten Stoff, wenn man die mathematische Größe noch so nennen darf, bewegt sich in der einfachsten Schlußreihe im Ausschließen der Categorieen der Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit, geht ungestört durch einen Widerstand des Realen ihren Weg, und baut sich als eine reine Wissenschaft in einer der Schülerkraft angemessenen Weise auf. Ich betone hier ausdrücklich den Begriff „System," denn nur der Erkenntniß und dem vollen Verständniß des Systems von Seiten des Schülers schreibe ich eine Bedeutung für's Reifen zum Studiren zu. Nur um dieses Systematischen willen ist sie in der Schule eine nothwendige Disciplin. Alles andere in und an der Mathematik, wie empfehlenswerth, schön und nützlich es auch sein möge, erachte ich nicht bloß aus Consequenz-Macherei oder aus Befangenheit in meinen Principien, sondern meinetwegen auch wiederum aus wohlbegründeter Ueberzeugung als vollkommen unfruchtbar für das Reifen des Geistes zum Studiren. Ich weiß sehr wohl, welchen heftigen Widerspruch und Sturm ich gegen mich heraufbeschwöre, wenn ich so etwas laut vor der Schulwelt ausspreche und alle die vielen Bemühungen und Uebungen behufs Lösung von leichten und schwierigen mathematischen Aufgaben aller Art für überflüssig und alle die schönen, sinnreich abgefaßten Aufgabensammlungen für unverwendbar erkläre. Indessen auf diesem Gebiete, wenn irgend wo, dürfte ich wohl ohne Anmaßung das Recht mitreden zu dürfen in Anspruch nehmen.

Schließlich gelange ich im Hinblick auf die heutige vorherrschende, fast beherrschende, Richtung der Wissenschaft zu einem Unterrichtsgegenstande, der Ihnen leicht befremdlich erscheinen könnte, nämlich die Naturwissenschaft. Es ist dies nicht eine Connivenz gegen die Zeitansichten, sondern wirkliche Consequenz aus meinem Princip. Der Studiosus muß, um kurz zu reden, bei einer Philosophie ankommen, in ihr sich geistig bewegen, ihren Principien gemäß auch seine Fach-Wissenschaft wissenschaftlich erfassen. Diese Herrschaft übt heute, fast schon auf allen Gebieten, die Natur-Philosophie aus. Ich brauche Ihnen dieselbe nicht näher zu bezeichnen, da Sie die Sache kennen,

und daher unter der nicht ganz zutreffenden Bezeichnung doch das Richtige und Gemeinte schon erkennen. Sie wissen auch, daß diese Philosophie mit allen ihren Ausläufern nicht nur die wissenschaftlichen Forschungen auf allen Gebieten und die Denkgesetze selber, ja die Fundamente alles Denkens aus den Angeln zu heben einen starken Anlauf nimmt, sondern mit ihren vermeintlichen Wahrheitsaussprüchen in den Denkkreis der sogenannten gebildeten und ungebildeten, zum Prüfen jedenfalls unbefähigten Welt hineingedrungen ist vermittelst der Tagespresse, der Unterhaltungsschriften, der Unterhaltungsvorträge rc. Sie hat mit ihren Consequenzen für das sociale Leben, gestehen wir es uns doch nur ehrlich, in diesen Menschen- und Gesellschaftskreisen eine Denkweise geboren, welche aller und jeder Cultur ein Ende zu machen angethan ist. Sie hat mit ihren inductiven und Wahrscheinlichkeits-Schlüssen vom Besonderen auf's Allgemeine, mit ihrer Inthronisirung der Sinneswahrnehmung als der alleinigen Quelle und Begründung aller und jeder Wahrheit, nicht nur den bisherigen Denkweg verlegt und das Gebiet der Ideen verschüttet, sondern den Geist selbst auf diesen ihren Schutthaufen geworfen. In diese Philosophie kann nur eine Kenntniß der Naturwissenschaft einführen. In sie einzutreten müssen unsre Studiosen durch die Kenntniß der Naturwissenschaft befähigt worden sein, nicht um die Schaar ihrer urtheilslosen Nachbeter mit dem: „ajo si ait; nego si negat“ zu mehren, sondern von der erlangten Naturkenntniß aus dieselbe in ihren Schwächen, falschen Voraussetzungen, Scheinschlüssen und Gedankensprüngen zu erkennen, zu corrigiren, ihren Schutt wegzuräumen und — ich füge es unbekümmert um das Zetern der Bekenner dreist hinzu — unsre geistige Cultur zu retten. Die Nöthigung, das Erwerben der Naturkenntnisse in die Schulzeit zu verlegen, liegt nicht darin, daß es heute schon herkömmlich ist, auch nicht darin, daß auf der Universität und bei den Universitätsstudien schwer die Neigung und Zeit vorhanden ist, Elementaria zu treiben und zu lernen, sondern in der Forderung, daß unsere Schüler reif zum Studiren geworden sein sollen, wozu heute nothwendig die Befähigung zum Eintreten in dieses Philosophiren gehört. Da dieses nun das reiche Wasser zu den weiten Inundationsgebieten aus ihrem Flußgebiete der Inductionen gewinnt, in ihm eine ganz neue Bewegung der Wissenschaft eröffnet und betreten hat, so muß die zum Studiren heranzubildende Jugend an diesen Strom zum Kennenlernen seines Strömens aus demselben

Grunde gestellt werden, aus welchem sie nach Obigem an die altklassische Bildung geführt werden mußte, um hier die **neuere** Sprechweise, nämlich die der Induction, zu lernen, mit der sie die Möglichkeit des wirklichen Verständnisses der Neu-Cultur und des urtheilsfähigen Mitredens gewinnt, d. h. reif zum Studiren wird. — Ich brauche für Sie wohl kaum hinzusetzen, daß nach dieser Deduction nicht die Naturkenntniß als solche der Zweck des Unterrichtes ist, oder um ihres Nutzens willen getrieben werden soll, sondern als der Lehrgegenstand, an welchem der Geist den Neugang eines wissenschaftlichen Denkens beschauen soll. Sie werden daraus auch entnehmen, daß die viel beliebte und viel betriebene und viel gerühmte **Naturbeschreibung**, wenn ja noch überhaupt, so doch nur eine sehr beschränkte Stelle, die **Physiologie** eine desto weitere, und zwar selbstredend in den obern Classen der Schule einzunehmen hat. Zwei Bemerkungen jedoch gestatten Sie mir noch. Je mehr ich diese bezeichnete Art des naturwissenschaftlichen Unterrichtes fordere, desto strenger wird mein Festhalten an den alten Sprachen. Den innersten Zusammenhang dieser beiden sich gegenüber stehenden Schul-Disciplinen kann ich hier nicht näher darstellen; aber — das möge gesagt sein — sie binden sich wie die entgegengesetzten Electricitäten. — Eine zweite Bemerkung ist, daß alle diejenigen Männer, welche in dieser Neu-Bewegung des wissenschaftlichen Denkens das vollkommene Abthun und Zuschütten aller bisherigen Denkwege und Denk-Prozesse, und in ihr eine neue unvergängliche Aera auf **allen** Gebieten des Denkens und Lebens begonnen glauben, daß diese wirklich das Lernen oder Betreiben der alten nicht nur, sondern auch der neuern und gewiß erst recht auch der Muttersprache aus dem Lections-Verzeichniß streichen können, und doch mit ihren Schülern **zu der** Reife **zu solchem** Studium gelangen werden. Diese Art Männer sind doch nicht Phantasiegebilde?

Meine Folgerungen haben mich, wie Sie entnehmen können, bei den neuern fremden Sprachen und Litteraturen, bei der allgemeinen Welt- oder Völkergeschichte, bei der Geographie als selbstständiger Wissenschaft im neuern Sinne, und auch fast bei der Natur**beschreibung** vorbei geführt. Wenn Sie mich darob fragen, ob ich denn diese allgemein eingebürgerten und zu einem Rechte der Berücksichtigung gelangten Lehrgegenstände gänzlich ausschließen wolle? So antworte ich: sie können für den hier in Rede stehenden Zweck entbehrt

werden und müssen ausgeschlossen werden, wenn sie die Erreichung des höchsten Zweckes hindern oder doch erschweren. Fragen Sie aber so: ob ich denn allen diesen Gegenständen keine geistbildende Wirkung zuerkenne? So erwidere ich: Ja! Denn jeder Lehrgegenstand wird in der Hand eines wissenschaftlich gebildeten und geschickten Didaktikers zu einem geistbildenden werden können und auch werden, wird dem Schülergeiste fördersame und auch vielleicht reiche und werthvolle Früchte eintragen; doch darum noch nicht die Frucht, in deren Besitze oder mit deren Erwerb die Reife zum Studiren erlangt oder gesichert ist. Denn um es kurz auszusprechen, zu diesem Reifen führt die Geistes-Zucht und nicht die Geistes-Bildung oder Geistes-Gewandtheit. Das Verwechseln oder Vermischen dieser beiden Begriffe hat unsre in Rede stehende Frage und darum auch den Streit und die Entscheidung über sie verwirrt, und hat darum auch zu den undurchsichtigen Schulconstructionen und zu einer kaum noch erträglichen Anhäufung von Lehrgegenständen geführt. — Es wären hier wohl noch viele andere Fragen aufzuwerfen, deren einige ich wohl berühren muß, wenn ich auch nicht tiefer auf sie eingehen will. z. B. ob mit und neben diesem Hauptzweck nicht auch durch Hinzufügung der, von mir unbeachtet gelassenen, Unterrichtsgegenstände wichtige Nebenzwecke ohne Schädigung geistiger und leiblicher Gesundheit sich mit der Jugend erreichen ließen? Der Organismus der höh. Schulen scheint dies zu bejahen; doch ich höre viele Klagen über die Ueberbürdung, Abmattung 2c. der Schuljugend und nicht minder auch über den Studien-Betrieb der Mehrzahl der akademischen Bürger, und mancherlei Erfahrungen dürften es doch bestätigen, daß durch Aneignen eines vermehrten oder mannigfaltigen Wissensmateriales eine geistige Kräftigung für ein tiefer gehendes Geistesleben nicht gewonnen wird. — Ob denn nicht eine reichere Bestellung des Schulackers für alle diejenigen zulässig und erforderlich wäre, welche ohne den Zweck des Studirens mit den künftigen Studiosen denselben Schulweg gehen wollten oder auch müßten? Die Schulordnungen haben diese Frage bis zu einem gewissen Grade hin bejaht; doch die schon erwähnten Klagen sind nicht verstummt. Ob denn nicht ein Geist, der durch Schulung in irgend welchen oder vielen Gegenständen eine Bildung und Gewandtheit erlangt habe, vielleicht bald oder gar auf kürzerem Wege zu der besprochenen Reife gelangen werde? Ich bezweifle es, wenn man Fach-Studien aus dem Spiele läßt. — Doch genug der Fragen.

Ew. 2c. könnten mir aus dieser umständlichen Erörterung der Lehrgegenstände leicht den Gedanken unterschieben, als ob ich den Unterrichtsgegenständen an sich eine hier verlangte Wirkung auf die Geistes-Cultur zuschriebe. Davon ist keiner weiter als ich entfernt; ich bin es in der That so weit, daß ich alle die in diesem Vorurtheile befangenen Mitstreiter auf diesem Gebiete nicht für ebenbürtig erachte, und an ihnen heute noch wie schon vor dreißig Jahren schweigend vorübergehe und ihre Luftstreiche nicht beachte. Was hier viel mehr entscheidet, ist die Methode. Sie müssen mir schon behufs meiner Rechtfertigung gestatten, daß ich mich darüber in Kurzem äußere, zumal ich zu hoffen wage, dadurch auch manchen möglichen Mißverständnissen zu begegnen oder auch gebliebenen Undeutlichkeiten abzuhelfen. Beginne ich mit den alten Sprachen, da sie doch den eigentlichen Streitpunkt bilden. Sie werden als solche — wie das zu erweisen nicht ohne Einsicht und Geschick versucht ist — eben nicht viel bildender wirken wie der Unterricht in einer neuern, wenn man sie auch ebenso wie diese nach beliebter, belobter und bequemer Plötz-scher Manier und nach Art und Anleitung von Plötz'schen Elementar- und Vor-Cursen und Hülfs- und Uebungsbüchern betreibt, womit man dem Lehren die Seele nimmt, den Unterricht mechanisirt, den Schüler abstumpft, den Lehrer entwürdigt und überhaupt den Anlauf nimmt, als habe man eine neuere lebende Sprache zu lernen und zu üben, um sie schließlich im Umgange oder Geschäftsverkehr zu verwenden; nicht auch, wenn man die rein formale Seite der grammatischen Correctheit beim Uebersetzen in die fremde Sprache als das entscheidende Maß des Fortschritts in derselben festhält, und dem viel schwierigeren Logischen im richtigen Wortgebrauch, in richtiger Satzverknüpfung und Satzstellung, sowie dem vollen Verständniß und der richtigen Verwendung der Metaphern eine zu untergeordnete oder eine zu hohe und unerreichbare Stelle anweist, oder sich hier mit einigen eingeübten Wendungen, Phrasen und Uebergängen genügen läßt; auch nicht, wenn man die ganze Grammatik gleichsam in der Formlehre aufgehen lassen, diese Formen durch Sprachvergleichung bis auf die bekannt gewordenen Anfänge des Sprechens zurückführen, sie wie ein naturhistorisches Product der Sprachorgane in ihrer Fortentwickelung begreifen, d. h. wenn man den Sprachunterricht in der Schule, unbekümmert um deren Ziele und Zwecke, in eine Linguistik umgestalten will. Das Sprachvergleichen und der darauf gebaute Unter-

richt wird für den Schüler trotz des Scheines von Wissenschaftlichkeit ein Vor- und Nachsprechen, wenn es ein Feld betritt, welches dem Schüler nicht bekannt und nicht zugänglich ist, d. h. wenn die Vergleichung nicht vom Schüler selbst angestellt oder die Richtigkeit ihres Ergebnisses geprüft oder auch nur beurtheilt werden kann. — Wie hierin, so gilt ganz allgemein, daß alle die methodischen Vorschriften trotz ihres vornehmen Auftretens noch nicht dem Zwecke der in Rede stehenden Schule entsprechen, welche hergenommen und abgeleitet werden aus dem Wissenschaftlichkeitsbegriffe, den man mit dem Lehrgegenstande verbindet, denn sie führen eine Lehrweise herbei, welche den Schüler schon als einen mit wissenschaftlichem Sinne ausgerüsteten ansieht und behandelt. In gleicher Weise sind auch alle diejenigen methodischen Anweisungen und Anleitungen mehr oder minder verfehlt, welche einen Lehrgegenstand um des Gegenstandes willen gleichsam als Selbstzweck und nicht mehr als ein Mittel zu einem höher liegenden Ziele gelehrt und getrieben wissen wollen, denn aus solcher Methode blickt trotz gegentheiliger Versicherung der Fachmann und aus der Schule trotz der vielen neben einander laufenden Lehrobjecte die Fachschule erkennbar hervor. Es sollen in ihr aber weder Linguistiker noch Philologen alten oder neuen Stils, noch auch Mathematiker, noch auch Historiker oder Naturkundige ausgebildet oder auch nur vorgebildet werden, sondern der jugendliche Geist soll nach Maßgabe der bei seinem Fortschreiten gewonnenen und gemehrten Kraft durch eine derartige Beschäftigung mit und durch die Gegenstände dahin und dazu gebildet werden, daß er zu einem möglichst selbsteigenen Suchen des geistigen Gesetzes, resp. auch Untersuchen und Feststellen desselben angeleitet, befähigt und dann schließlich aus innerem Triebe bewogen wird. Die Lehrgegenstände müssen in der Art dem jungen Geiste entgegen gebracht werden, daß dieser ihnen das inne wohnende Gesetz möglichst selbst abgewinnt, und durch solches Arbeiten zum Aufsuchen und Erkennen solcher Gesetze gekräftigt wird. Dies ist das A und O der Methodik im Kleinen wie im Großen, am Eingange wie für den Schluß der Schule. Ihr liegt im Großen die Frage ob, welche Gegenstände führen am leichtesten zu solcher selbsteigenen Schülerarbeit, welche bieten die meiste Gelegenheit, die größte Anziehungskraft, den angemessensten und würdigsten Stoff. Dann gilt es im Einzelnen die Frage, wie muß dieser Anforderung gemäß auf jeder Unterrichtsstufe der Lehrgegenstand zurecht gelegt, zugeschnitten, geordnet, wie

viel von ihm mitgetheilt, nur vorgelegt, dem Selbsterarbeiten überlassen und zugemuthet werden. Nur im An- und Ausbau solcher Methode gelangt man zu derjenigen Geistes-Zucht, welche zur verlangten Reife führt, welche sich auf der Schule schon im freien und freiwilligen Arbeiten der Schüler bekunden muß und ihn auf die Universität und in's Leben begleiten wird. Ich theile Ihnen hiezu die Schlußworte eines längern eingehenden und überzeugenden Referats des Director Dr. Scheibel in Ratibor (s. Verhdl. der Schles. Directoren-Conferenz v. J. 1867) über dieses freie Arbeiten mit, wo es heißt: „An dieser Liebe und Neigung wird sich dann auch bald der „früher häufig wahrgenommene, jetzt allerdings selten gewordene Sinn „für das Ideale, der wissenschaftliche Trieb, entzünden und beleben, „und die ihm entstammte Begeisterung ein schützender Damm zu sein „anfangen gegen die hochgehende Fluth der materiellen Bestrebungen „und den drohenden Mechanismus, zugleich aber ein wirksames Gegen„gift gegen das Gift der Zerstreuung, der Genußsucht, der Gleichgültigkeit." — Darum darf nicht die angestrebte, beliebte und belobte Methode Platz greifen, welche den Schülern auf die leichteste Weise das Meiste beizubringen angethan ist, denn ihre vollendete Frucht ist höchstens die Willigkeit des Geistes im Annehmen und Aneignen eines Dargebotenen, die Fähigkeit im „Sich-lehren lassen" und schließlich ein großer, meßbarer Schatz gelernter Kenntnisse. Dies Ansammeln von schätzenswerthen, verwerthbaren und geschätzten Kenntnissen auf wissenswürdigen Gebieten kann und wird auch meist eine nicht zu verachtende Bildung, aber nicht die Zucht des Geistes geben, welche die in Aussicht genommene Reife erzeugt. Kenntnisse, oft viele Kenntnisse, haben gar manche Leute, ohne auch nur im entferntesten Anspruch auf wissenschaftliche Bildung machen zu können. — Ebenso hat diejenige Methode eine vorzugsweise Berechtigung, welche nach Fertigkeit und Sicherheit im Können strebt, und sich gleichwohl auf dieses ausweisbare, darum in Prüfungen anerkannte Ergebniß viel zu gute weiß. Eine Uebung und ein Ueben bis zur verlangten sichern Fertigkeit fordert von dem Uebenden auf der zweiten Hälfte des Weges zwar viel und auch wohl sehr viel Thun; aber bietet kein rechtes Mühen, keine große Anstrengung, keine schwere Arbeit, kein geistiges Weiterschreiten, und trägt ihm daher meist nur Ermüdung und Abspannung ein. Dies Ueben von Fertigkeiten in der Schule, auf welchem Gebiete es auch sein möge, welche nicht den alleinigen Zweck haben, vermit-

telst und kraft derselben zu schwierigerem und umfassenderem Schüler-Arbeiten fortzuschreiten, solches Ueben reift den Geist wenig oder gar nicht. Wenn demnach eine Schule den Gesichtspunkt, in Allem recht fertige Schüler zu bilden, vornemlich festhalten, damit die Tüchtigkeit ihrer Leistungen bekunden, sich damit als Schützerin vor Unsicherheit und Halbheit im Wissen hinstellen, mit der Brauchbarkeit zugleich die geistige Bildung ihrer Schüler darthun wollte — und es giebt doch solche Schulen — so fällt es mir nicht ein, den Werth auch solcher Bildung, Arbeit und Leistung irgend wie zu schmälern oder herabzusetzen, zumal ich aus Erfahrung sehr wohl weiß, welche saure Anstrengung ein solches Ziel verlangt; aber — birgt sich dahinter nicht auch die Halb-Bildung? Die so geschulten Geister mögen und werden ja für vieles und vielerlei reif sein, nur nicht zum Studiren. Denn der fertige Mensch ist eben fertig. Das Weiterstreben im Gebiete des Erkennens, welches in dem lebendigen Gefühl des Unfertig-Seins gerade so seine Wurzel und Nahrung hat, wie das sittliche Streben im Gefühle der Sünde, hört mit dem Bewußtsein des Fertig-gewordenseins auf. Sehr wohl kann dabei und wird auch geblieben sein das Streben nach vermehrten Kenntnissen. Oder sollten Directoren und Lehrer aus der Zeit der Zeugniß-Nummern 1, 2, 3 vergessen haben, wie oft die mit No. 1 prädizirten, fertig sich erweisenden Abiturienten den auf sie gesetzten Erwartungen nicht entsprochen haben mit ihren Universitäts-Studien? Sollten solche Klagelieder nicht auch heute gar oft ertönen über unerfüllte Hoffnungen, welche die bis zur rechten Fertigkeit geschulten Abiturienten erweckt hatten? Haben sich immer die, vom mündlichen Examen entbundenen, Abiturienten als die wissenschaftlich strebsamsten Studiosen erwiesen? Ich meine Nein. — Dies führt mich zu einem andern vielfältig gebrauchten Stichworte, nämlich „eine in sich abgeschlossene Bildung.“ Mit diesem Begriffe bemißt man Zahl, Umfang, Methode und Grenze der Lehrgegenstände in den Schulen. Mit diesem, wie es mir scheint, sehr dehnsamen Begriffe hat man Schul-Constructionen der verschiedensten Art gerechtfertigt und empfohlen; mit diesem nicht minder die Unterrichtsziele in den einzelnen Gegenständen festgestellt. Eine solche Schule, was sie auch lehren möchte, muß mach meinen Begriffen eo ipso aus der Reihe derer scheiden, welche eine Reife für's Studiren geben wollen, denn sie würde genau das Gegentheil von dem erzielen, was erzielt werden soll. Nicht „abgeschlossen,“ sondern gleichsam „aufgeschlossen“ muß der Gang

zu den Studien sein. Nicht das Wissen von überkommenen Antworten auf Vieles und Vielerlei macht den Studiosen, sondern Fragen und wiederum Fragen, die sich dem Schüler aufdrängten, für deren Lösung noch nicht Zeit oder Mittel oder Kraft ausreichten; Fragen, die ihn lange vielleicht schon beschäftigten, für deren Aufhellung das Licht seiner Einsicht nicht stark genug war. Dies Fragen-Können, Fragen-Müssen, dies Streben im Suchen nach möglicher Antwort soll er beim Hingange zu den Studien mitbringen. War doch — Sie verzeihen eine vielleicht ungehörig erscheinende Nebenbemerkung — nicht das Antworten des 12jährigen Jesus im Tempel, sondern sein Fragen das Bedeutungsvolle. Eine Schule, welche abschließt und nicht vielmehr aufschließt und die reifenden Schüler von ihren Anfangsstufen aus einen Blick in das weite, unendliche Gebiet der Ideen thun läßt, welche Antworten gegeben hat bis an's Ende, bevor ihre Schüler fragten, und in der die Schüler an der Hand der Lehrer bis an das Abschlußthor gelangen, welche ihre Schüler voll befriedigt von dem ihnen mitgetheilten Wissen und der angeübten Fertigkeit entläßt, welche keine Fragen ihrer Schüler, die sie ungelöst lassen mußte, aufzuweisen hat, diese Schulen können und werden, ich wiederhole es nochmals, lernfähige, anstellige, brauchbare, tüchtige Zöglinge bilden, die aber gewiß erst noch einige wichtige Schritte, sei es auf einer andern Schule oder auf der Universität selbst, thun müssen, bevor sie wahre Studiosen sein können.

Nach diesem Allem dürfte die Entscheidung über die mir von Ihnen vorgelegte Frage nicht zweifelhaft sein, und wenn Sie meine Anforderungen an den Studiosen mit denen zusammenhalten, welche die Instruction für die Realschulen I. O. an deren Abiturienten stellt, so können Sie nur das schon Eingangs ausgesprochene „Nein" erwarten. Diese Prüfungs-Ordnung v. J. 1859 hob die vom 31. März 1832 auf, erweiterte und erhöhte ganz wesentlich die Anforderungen, und zwar, wie man annehmen mußte, auf Grund der dieser Schule zugestandenen weiteren Berechtigungen. Darunter war als die wesentlichste anzusehen der Zugang „zu den höhern Studien für den Staatsbaudienst und das Bergfach," denn damit war an die geistige Reife eine wesentlich neue Forderung gestellt, nämlich die Befähigung zu einem weiteren und zwar wissenschaftlichen Arbeiten auf bestimmtem Gebiete, während die bis dahin eingeräumten Gerechtsame nur den Eintritt in rein technische Fächer mit technischem oder Fach-Unterrichte gewährten. Dieses wesentliche neue Moment gab einem Provinzial-

Schulcollegio Veranlassung zu einer Verfügung, welche auf die tiefgehenden pädagogischen und didaktischen Gedanken in den „Bemerkungen zu der U. u. Pr. Ordnung“ hinwies, und in Anbetracht der zu erzielenden Befähigung zum weiteren wissenschaftlichen Betreiben gewisser Fächer nicht undeutlich hindurchblicken ließ, daß die bisherigen Lehrpläne in diesen Schulen, die Stoff- und Pensenbemessung und die Methode einer gründlichen Prüfung resp. Umgestaltung bedürfen werden, wenn die Anstalten nicht Gefahr laufen wollten, durch die Stoffmenge und Stoffanhäufung und die dadurch hervorgerufene Anweisung der Thätigkeit auf Mittheilung von Kenntnissen einen höhern Zweck zu verfehlen, nämlich durch gelegentliche Blicke auf das reiche und weite Feld der von dem Schüler nicht gekannten und nicht erkannten Erscheinungen die Bescheidenheit im Schüler zu wahren, die Sehnsucht nach einem weiteren Fortschreiten zu wecken, mit der Kraft zu einem selbständigen Weiterbilden auszurüsten und ihn mit dem deutlichsten Bewußtsein von dem, und einer wahren inneren Achtung vor dem wissenschaftlichen Erkennen zu erfüllen. In ähnlichem Sinne ließ sich eine Stimme im Päd. Archiv d. J. 1860 (Bd. 2, pag. 152—169) vernehmen, welche neben jenem Hinweisen auf die neue Forderung ihr Bedenken über die Unerfüllbarkeit der Anforderungen, sowohl in Bezug auf die Menge der Gegenstände als auch auf die Höhe der Leistungen, indirect zwar, aber doch nicht undeutlich aussprach. Ob die Realschulen I. O. hierauf geachtet, ihre Stoff- und Lehrpläne, ihre bis dahin inne gehaltene Methode geprüft und geändert haben, das weiß ich nicht. Von solchen Arbeiten sind mir auf dem Felde der pädagogischen und didaktischen Litteratur keine bekannt geworden. Erst in neuerer Zeit haben allgemeiner die für diese Schulen berechneten englischen und französischen Grammatiken einer wissenschaftlichen Durchdringung resp. Gestaltung des grammatischen Stoffes, gegenüber der Veranlagung zum Zwecke des Sprachen-Gebrauchens, die berechtigte Stelle eingeräumt. Ich für meine Person war und bin es noch überzeugt, daß schwerlich von irgend einem besten Schüler der besten Anstalt das in der Instruction Geforderte je vollständig geleistet werden könne. Noch mehr war und bin ich heute der Ansicht, daß die Fülle von heterogenen Gegenständen die Sammlung, Kräftigung und Vertiefung des jugendlichen Geistes nicht erreichen oder auch nur möglich werden lasse, die ich für eine wahre Reife zum Studiren fordern zu müssen glaube. Ich kann aus eigenen Erlebnissen und gemachten

Beobachtungen laut bezeugen, daß auf einzelnen Wissens- und Uebungsfeldern, je nach Lehrbefähigung und Autorität des betreffenden Lehrers, eine überraschende Fülle von Kenntnissen, eine große Sicherheit und Geläufigkeit in der Reproduction des Gewußten, ein erfreuliches Geübtsein in den Anwendungen desselben auf den von der Schule betretenen Gebieten, eine schätzenswerthe, durch sorgfältigste und anhaltende Uebung erlangte Fertigkeit im mutter- und fremdsprachlichen Ausdrucke, wie im Lösen schwieriger mathematischer und physikalischer Aufgaben, eine anerkennenswerthe Kraft und Willigkeit zum Mitgehen mit dem leitenden Lehrer auf schwierige Unterrichtspartieen dargelegt wurde. Daß ein Schüler in allem Stofflichen diese Herrschaft und auf allen Uebungsfeldern diese Sicherheit erlangt hätte, habe ich weder erfahren noch gesehen. Doch, wie schön das Alles ist, wie viel Bildung damit gewonnen sein mag; dies Viel und Vielerlei — ich will einmal Ihnen gegenüber nackt meine Ansicht aussprechen und dabei von dem schädlichen Realismus noch ganz absehen — ist weder in dem Organismus des Lehrplans, noch in der einheitlichen Methodik oder durch sonst irgend etwas anderes verbunden, als daß es von einem und demselben Schülergeiste im Gedächtnisse gewußt, vom Verstande eingesehen, mit eingeübtem Geschicke gehandhabt wird. Ich bezweifle, ob bei diesem Viel und Vielerlei und bei der Anstrengung nach Aneignung viele oder auch nur einige Schüler Zeit und Ruhe oder auch innere Veranlassung gefunden haben, freie Combinationen unter den Stücken derselben Disciplinen anzustellen, nach einem innern Zusammenhange des Nebeneinanderliegenden zu suchen, kurz sich ihre Gedanken über diesen und jenen Lehrabschnitt zu machen, d. h. einen ersten Schritt auf dem Wege zum Studiren zu thun. Das von Niemandem höher als von mir angeschlagene Streben der Schule nach Tüchtigkeit der Schüler in allen Leistungen, worin sich ihre erziehliche Wirksamkeit so erfolgreich bekundet, wird durch die Anforderungen an sie auf ein Ueben bis zu Fertigkeiten, auf ein Mittheilen von Stoff bis in die höchste Classe hinauf, auf ein Erhalten und Steigern der Fähigkeit und Willigkeit der Reception gedrängt, so daß für ein Besinnen, Sammeln, Ordnen und Reflectiren dem Schüler nicht Ruhe, Raum und Kraft bleibt, womit denn die volle Befriedigung am erreichten Wissen und Können einkehrt, welche alle Wege dem Fortschreiten-Wollen im Wege steht.

Sie wollen Beläge. Es ist nicht anständig aus der Schule zu

plaudern und alle Mittheilungen von Einzelheiten, auch wenn sie lobend und anerkennend sind, verletzen und beweisen auch nichts. Statt dessen stehe hier eine Bemerkung, die ich auch schon anderweitig ausgesprochen habe. Die deutschen Aufsätze in den Realschulen zeigen oft und sogar meistentheils eine stilistische Glätte und eine Gewandtheit im Ausdrucke, welche jede Anforderung an einen Schüler befriedigen muß; dabei ist jedoch der Gedankeninhalt oft recht dürftig, oder er besteht im Wiedergeben solcher Gedanken, welche in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen gelegentlich von einem Lehrer ausgesprochen und vom Schüler behalten sind. Wenn, was fast selten geschieht, der Schreibende sich auf sein eigenes Gedankenfeld begiebt, so geschieht das recht schüchtern, und führt meist nicht eben weit, oder mißräth, oder verläuft sich auch wohl in — ich bitte um Entschuldigung — in die Trivialitäten des vulgären Gedankenkreises. Ich bin weit entfernt, den deutschen Aufsatz als den einzigen oder auch nur vornehmsten Maßstab der erlangten geistigen Bildung anzusehen; erachte es sogar für einen nicht geringen Uebelstand, daß die bestehende und festgehaltene Organisation der Prüfung und Prüfungs-Behörden und der Controle dahin hat führen müssen, den Leistungen der Abiturienten im Schriftlichen ein überwiegendes, ja fast allein entscheidendes Gewicht zu geben: so wird doch der deutsche Aufsatz über ein richtig gewähltes Thema ein Zeugniß davon ablegen können, welche Richtung die geistige Kraft genommen habe, wieweit sie im Reflectiren oder, wenn Sie lieber wollen, im eigenen selbständigen Urtheilen und Denken vorgeschritten sei. — Da nun mein Urtheil über die deutschen Aufsätze immerhin noch von Ihnen als ein einseitiges und mein Vermissenwollen des „wissenschaftlichen Sinnes“ als eine Voreingenommenheit angesehen werden könnte, so theile ich noch einige mir bekannt gewordene Aeußerungen von Directoren der Realschulen I. O. mit, die ich zu meinen Erfahrungen rechne. Ein jugendlich frischer, in den Realschulfächern gewiß urtheilsfähiger, mit Begeisterung, Energie und pädagogischem Geschicke nach allen Richtungen erfolgreich wirksamer, in der Form gewandter Director, welcher jedoch der etwa bestehenden Formfertigkeit in den Aufsätzen die ihr allein gebührende Stellung dem Gedankeninhalte gegenüber anzuweisen wußte, äußerte sich mit ernstem Bedauern dahin, daß der Gedankeninhalt in den Aufsätzen, soweit er den Schülern als ein eigener angehöre, fast armselig, und die Kraft zum Erwerben und Verfolgen eines Gedankens schwach zu nennen

wäre. Ob dieser unverblendete Director auch nur seine guten Abiturienten für „reif zum Studiren" erachtet habe, bezweifle ich sehr; daß er das Fertig-Machen in zu vielen Dingen für ein Hemmniß der Entwickelung eines wissenschaftlichen Sinnes ansah, habe ich aus seinem Munde gehört; daß aber seine Abiturienten auf dem Wege zu diesem Ziele weiter gekommen waren als die andrer Schulen, welche mit ihren Leistungen dem Reglement mehr entsprachen, kann ich aus genauster Kenntniß versichern. — Ein andrer, nicht minder strebsamer und denkender, nicht nach meßbaren Erfolgen urtheilender Director äußerte sich dahin: Wir gewinnen mit unsern Schülern ein ernst eingehendes wissenschaftliches Streben nicht, und werden es auch nicht gewinnen, wenn wir nicht mit dem ernstesten und eingehendsten Religionsunterrichte ihnen das Gebiet der höchsten Ideen nahe bringen, um ihnen darin auch die Quelle edelsten Gefühls und reinsten Wollens zu erschließen; sie wenigstens im Lateinischen über das bisher übliche Maß hinaus bis zum Einschauen und Eindringen in das ferne und fremde Gebiet von Anschauungen und Gedanken befähigen, welche der geistigen Bildung unseres Volkes und aller modernen Völker Grundlage und wesentlich mitbestimmende Richtung gegeben haben; wenn wir nicht dem eigentlich Systematischen in der Mathematik und Physik, als der faßbarsten Darstellung und Uebung wissenschaftlich consequenten Thuns, vor der Fertigkeit im Aufgaben-Lösen den Vorrang einräumen. — Ein Dritter, der vor manchem Andern die Wirkung der Unterrichtsgegenstände und der Methodik auf die geistige Entwickelung der Schüler zu beurtheilen weiß, und der mit aufmerksamem Blicke diese Wirkung in allen Gegenständen auf allen Stufen beobachtet hat, äußerte sich dahin, daß bei den Realschülern ein treuer, mühsamer und gewissenhafter Fleiß sich leicht erringen, daß auch ein beträchtliches Maß von Wissen und Können sich erzielen lassen; daß aber ein wahrhaft eindringliches, nach wissenschaftlicher Erkenntniß strebendes Arbeiten nicht eher werde zu gewinnen sein, als bis das viele Mittheilen und viele Ueben bis zum Fertigen durch Minderung der Gegenstände und des Stofflichen in denselben und durch Einschränkung des Aufgaben-Lösens sich in ein Erarbeiten-Lassen und ein Erwerben des Wissens habe umgestalten können. Derselbe fügt heute hinzu: 1. „Die Gegenstände, welche den wesentlichen Unterschied der Real„schule gegen das Gymnasium bilden — neuere Sprachen, beschreibende „Naturwissenschaften und Chemie — besitzen bildende Kraft so gut

„wie Null, wenigstens im Verhältniß zu dem, was das Gymnasium „dafür hat. Ich leugne nicht, daß hier und da ein besonders gut „pädagogisch beanlagter Lehrer aus jenen Lehrgegenständen etwas „machen kann; in den meisten Fällen wird es dabei auf Abrichten und „Vollstopfen hinauskommen. 2. Zwischen Realschule und Realschule ist „ein großer Unterschied: es giebt welche, die der Gewerbe- oder Bau- „schule so nahe stehen, wie kaum denkbar — und die stehen nach außen „hin gar nicht schlecht angeschrieben, werden möglicher Weise als „Muster aufgestellt; zum Studiren vorzubereiten, sind diese absolut „untauglich. 3. Trotz alledem fürchte ich, wird die Zulassung der „Realschulabiturienten zum Universitätsstudium weiteren Umfang ge- „winnen als bisher, schon, weil in dieser Frage nach äußern, nicht „nach inneren Gründen entschieden wird."

Zu diesen Bemerkungen erlauben Sie mir noch einige minder wichtige zur Rechtfertigung meiner Ansicht beizufügen. Bekannt ist ja, daß ein berühmter Professor der Chemie, welcher auch für die Pharmazeuten Vorlesungen hielt, Abiturienten der Gymnasien denen der Realschulen vorziehen zu müssen erklärt hat. Ein wirklich wissenschaftlich gebildeter, zum Medicinal-Assessor berufener, mir sehr befreundeter Apotheker erklärte auf meinen Antrag, bei seiner Auswahl von Lehrlingen doch in erster Linie die Realschüler zu berücksichtigen, daß er nach den von ihm gemachten Erfahrungen so unbedingt meinem Wunsche nicht willfahren können, denn diese wären ja unstreitig mehr vorbereitet für das Fach, hätten viele Schwierigkeiten bereits überwunden, wären anstelliger und selbst auch geschickter; würden aber doch nach nicht gar langer Zeit von dem Gymnasialschüler der gleich hohen Abgangs-Classe durch dessen schärferes Auffassen gegebener Anweisungen und durch deren sicheres Verstehen von Erläuterungen und Instructionen überholt. Daß diesen Zeugnissen andre gegenüber stehen mögen, will ich gerne glauben; ich gebe nur wieder, was ich vernommen habe. So mögen denn hier auch noch zu etwaiger Bespöttelung die Aeußerungen zweier Realschüler stehen, die heute bedeutende Stellungen im Leben einnehmen, und von denen der eine auch schriftstellerisch in seinem Fache sich bekannt gemacht hat. Sie waren mit dem Prädicate „gut bestanden" entlassen, welches bei dem einen die Königl. wissensch. Prüf.-Commission, bei dem andern der Königl. Prüf.-Commissarius für „vorzüglich bestanden" zu erklären geneigt waren. Diese erklärten zu einer Zeit, als ich noch an der Realschule war, unab-

hängig von einander, bei verschiedener Veranlassung gesprächsweise ziemlich übereinstimmend, daß sie in vielen Dingen mehr als die Gymnasial-Abiturienten wüßten; aber in dem Disputiren, wo es auf genaues Bestimmen und Festhalten von Begriffen ankäme, ihnen nicht gewachsen wären.

Ehe ich weiter schreibe, will ich noch eine rein persönliche Angelegenheit berühren. Sie kennen mich gewiß auch als einen Vorkämpfer für die Realschulen, und heute gewinnt es fast den Anschein, als hätte ich nicht bloß deren Reihen verlassen, sondern wäre wohl gar ein Gegner geworden. Zunächst würde doch wohl auch ich, wenn ein Fürst v. Bismarck sogar das Zulernen und Ansichten-Aendern für sich in Anspruch nimmt, sagen dürfen, daß ich die letzten 25 Jahre nicht durchschlafen, sondern beobachtet, zugelernt und neue Ansichten gewonnen hätte. Doch so liegt die Sache gar nicht. Die Schule nach dem Reglement v. J. 1859 ist nicht die von mir vertretene, und darum habe nicht ich der Schule, sondern sie mir den Rücken gekehrt. Sie ist unter dem Zujauchzen derer, die nach dem Schulflecken „Gerechtsame" strebten, in eine Bahn gerathen, auf der ich, wenn ich mir und meinen Ansichten getreu bleiben wollte, nicht folgen konnte. Sie hatte eine, wie ich nachgewiesen, erweiterte Aufgabe übernommen, die ich nach ihrer Organisation für schwer löslich hielt; sie will heute unter Festhalten derselben Organisation eine noch viel weiter gehende Aufgabe lösen, das halte ich für unmöglich. Ich habe aber auch wirklich zugelernt, nämlich daß ich heute nicht mehr wie vor 25 Jahren daran glaube, in der heutigen Realschule I. O. noch andere als Fach-Studiosen ausbilden zu können. Ob man im Preuß. Staate oder im Deutschen Reiche wenige oder viele oder auch nur lauter Fachleute und flexible Arbeiter in den Aemtern haben will, steht mir nicht einmal zu fragen zu. Wenn ja! dann fällt unsre Frage und Antwort in ein Nichts zusammen.

Zum Schlusse muß ich nun zur vollständigen Beantwortung Ihrer Frage auch noch ein Wort über die Gymnasial-Abiturienten hinzufügen. Denn wenn mein voraufgestelltes Princip mich auch zu einer Anstalt gelangen ließ, welche im Wesentlichen den heutigen Gymnasien gleich ist, so folgt daraus noch nicht der Schluß, daß sie nun ohne Weiteres auch von mir als solche angesehen würden, welche die Anforderungen ganz erfüllten, da, wie oben gesagt, nicht die Gegenstände als solche, sondern mehr die methodische Behandlung derselben

ins Gewicht fällt. Daß diese in dem wichtigsten Gegenstande, den altklassischen Sprachen, nach meiner Ansicht nicht überall eine ganz richtige und zweckentsprechende, hie und da vielleicht aus lauter Wissenschaftlichkeit sich verirrende ist, habe ich vorhin schon ausgesprochen. Ich möchte zu dem schon Gesagten das Wort eines ehemaligen, in bedeutsamer Stellung wirkenden Collegen hier statt vielen Geredes einfügen: „Wir wollen der Jugend aus der Wissenschaft einen gesunden Trunk reichen, dazu muß aber der Trank ein voll ausgegorener sein.“ Ob das bei der Linguistik der Fall ist, die sich heute in die Gymnasien mit dem Feldgeschrei der „Wissenschaftlichkeit“ eindrängt und morgen möglicher Weise auf Andrang der öffentlichen Stimme eingeführt wird? Ich bin zu alt geworden, um mich vor den Dolchen solcher Stichwörter zurückzuziehen. Es handelt sich nicht darum, was hat der Lehrer und wie hat er's studirt, sondern den Schüler zu gleichem Studiren-Können zu befähigen. Gewiß geben die heutigen Gymnasien ihren Abiturienten die nöthigen Kenntnisse und die erforderlichen Fertigkeiten zum Studiren mit; ob aber auch durch die Methode, durch die Art der Schülerbeschäftigung im Kleinen und im Großen, durch den gesammten Unterrichtsbetrieb — ich weiß kein besseres Wort — der geforderte wissenschaftliche Sinn in dem erwünschten Grade bei dem Gros der Entlassenen erreicht ist, scheint doch fast zweifelhaft, wenn man unbefangen und ohne Morosität zuschaut und gewahr wird, daß das Studentenleben und Studientreiben gar oft im Kneipleben und Brodstudium aufgeht; daß Willens-Hebel und Willens-Krücken in Seminarien, Repetitorien, Examinatorien, Privatissimis, Prüfungen für Freitisch und Stipendien in Menge zu Hülfe genommen werden müssen; daß dessen ohnerachtet gar viele Studiosen nur wie auf der Schule wiederum lernen und nicht studiren, und so für die Staats-Examina wiederum nur die vorgeschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten sich aneignen, und nicht aus ihrem wissenschaftlichem Arbeiten eine Leuchte gewinnen, welche ihr Geistes- wie Amtsleben erhellen und fort und fort über ein bloßes Brodverdienen und Ehren-Erwerben hinweg geleiten soll. Ich darf hier wohl die Aeußerung eines hochgestellten Mannes als ein Zeugniß für diesen meinen Seufzer anführen, der nach einem angehörten Prüfungsacte, in welchem es sich nicht um Kenntnisse, sondern um wissenschaftliche Auffassungen handelte, halb seufzend und halb tröstend sagte: „Sie sehen, mit welchem Materiale wir heute schon arbeiten müssen.“ Wohl haben die Schul-

männer die Instruction und den Normal-Lehrplan vom resp. 7. und 12. Januar 1856 mit Freuden begrüßt, weil in ihm wenigstens für das Schluß-Examen des Vielerlei weniger geworden war; manche erkannten in den Vorschriften für die Didaktik den tiefen pädagogischen Sinn, welcher in lebendigem und erneutem Geiste erfaßt und für die Schularbeit verwerthet, wohl zu dem erwünschten Ergebnisse hätte führen mögen. Diese, meiner Ansicht nach tief greifende Weisung für den Entwickelungsgang der Gymnasien, ist jedoch von der großen Zahl der Mitarbeiter in diesem schöpferischen Geist nicht aufgefaßt oder doch nicht in ihrem ganzen Gewichte zur Geltung gebracht. So hat es denn geschehen können, daß wider Ahnen und Wollen, ja gegen vielfältige Warnungen der vorgeordneten Behörden die Anstalten mehr oder minder in eine Methodik hineingerathen sind, die ich eine an sich für vollberechtigte, aber in ihrer fast ausschließlichen Beherrschung der Gymnasial-Arbeit als eine verfehlte ansehen muß. Ich möchte sie als ein Streben nach der Form bezeichnen. Es ist eine Verschuldung des Lehrstandes, daß er nach den Erlassen v. J. 1856 nicht zu einer gründlichen Revision wie des Stoffes so der Methode vorging, sondern im Ganzen den bisherigen Gang beibehielt und nur die Nachlasse für's Abit.-Examen zum Aerger der Fach-Lehrer dankbarlichst acceptirte. Zu dieser Verschuldung tritt nun die vielleicht noch größere des Examen-Modus durch den Nachdruck, welchen er auf die schriftlichen Arbeiten der Abiturienten legt. Dies große Gewicht erhalten sie schon durch den vorgeschriebenen Weg der Auswahl, die Art des Aufgebens, die mehr als peinliche Ueberwachung bei ihrer Anfertigung, durch die scrupulöseste Correctur und Controle des Königlichen Commissarius und Ueber-Controle der Königl. wissenschaftlichen Prüfungs-Commission. Dies Gewicht der schriftlichen Arbeiten wird noch wesentlich dadurch gemehrt, daß sich nicht nur das Zeugniß der Reife vornehmlich, sondern auch das Urtheil der Königl. Prüfungs-Commission auf sie stützt, daß dies Urtheil wie ein Zeugniß über die Leistung der Anstalt an's Provinzial-Schulcollegium und durch dieses nicht bloß an die Lehrer-Collegien zur Nachachtung, sondern auch an die oberste Schul-Behörde geht. Betrachtet man diesem gegenüber das mündliche Examen, die ihm kurz zugemessene Zeit, die nebensächliche Stellung alles Realen des Alterthums, soweit es nicht in der Geschichte mitbegriffen ist, die nirgends und in keiner Weise zur Geltung zu bringende Kenntniß des Inhaltes der Schriftsteller, so hat die Wirkung nicht ausbleiben können,

daß die Gymnasien zu einem ermüdenden Mühen um die Form und ums Fertigen ihrer Schüler in derselben und trotz alles Warnens gegen ein Vor-Grammatisiren der Schriftsteller und Ermahnens zum Inhalt-Betonen derselben in einen Formalismus geriethen, bei welchem, um mit Kalisch zu reden, die Schüler geistig verhungern.

Die Gymnasien werden die Aufgabe, um die es sich handelt nicht durch den Formalismus lösen; werden aber auch nicht eher von demselben loskommen, als bis dem Realen des Alterthums, wie es in Poesie, Mythe, Sage und Geschichte, im staatlichen, häuslichen und Cultur-Leben ꝛc. vollendet vor uns liegt, das nöthige Gewicht gegeben und so ein gesunder Realismus angebaut wird. Hier liegt das große und reiche Frage- und Ackerfeld für das eigene Suchen und Arbeiten der Schüler, nicht und nie auf dem Gebiete der Formen. Man muß den Schülern, um mit meinem Collegen zu sprechen, eine gesunde Brodstolle aus dem Leben reichen; aber dazu muß das Brod auch ein ausgebackenes sein.

Vorschläge zur Abstellung einiger Mängel im Gymnasialunterricht.

Da nach den bis jetzt verlautenden Nachrichten über das Resultat der Berliner Conferenz im v. J. von einer gründlichen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens noch abgesehen wird, obwohl die verschiedensten von allen Seiten her ertönenden Klagen und Wünsche eine solche mit der Zeit unabweisbar machen werden: so ist es vielleicht nicht ganz nutzlos auf solche Mängel aufmerksam zu machen, welche auch vor der gänzlichen Umgestaltung der Organisation höherer Lehranstalten zu beseitigen möglich und der Mühe werth ist.

Ich will daher in Nachstehendem einige solche Uebelstände und Vorschläge zu deren Abhülfe zur allgemeinen Erwägung stellen.

1. Die Aufnahme auf das Gymnasium geschieht in einem zu frühen Lebensalter für den jetzigen Gang des Unterrichts; der neunjährige Knabe ist selten in den elementaren Fertigkeiten wirklich reif genug, um dieselben von da ab als Nebensache betreiben zu dürfen, und als Nebensachen erscheinen sie dem Knaben natürlich, sobald er anfängt, Latein zu lernen. Dieser Uebelstand zeigt seine nachtheiligen Folgen nachher in den Mittel-, ja selbst oft in den Oberklassen noch. Wie schlecht ist die Handschrift eines großen Theils der Schüler in den-

selben, wie mechanisch ihr Lesen, wie monoton ihr Hersagen (Vortragen ist es nicht zu nennen) von Gedichten, Sprüchen u. dgl., wie unsicher ihr Kopfrechnen; wie unbeholfen ihr Ausdruck im Deutschen, ja wie fehlerhaft beim Uebersetzen aus fremden Sprachen. Natürlich, da was sie kaum erlernt hatten, unter der Wucht der Uebungen unterging, welche im Lateinischen zur Versetzung nöthig waren, auf welche der Knabe daher die beste Kraft und die meiste Zeit verwandte.

Eine zweite Folge der frühen Aufnahme ist der Mangel an realen Kenntnissen, die auf dem Gymnasium ebenfalls in den Hintergrund treten; wenig bringen die neunjährigen Knaben nur mit; das Fehlende wird ihnen (z. B. in Naturgeschichte und Geographie) wechselweise zugeführt in wenigen Stunden und für den Augenblick gelernt; zur Wiederholung kömmt es in den folgenden Klassen wenig oder gar nicht, bei den Versetzungen hat es wenig Gewicht — es fällt der Vergessenheit anheim. Wer das bezweifelt, der möge einmal die geographischen und naturhistorischen Kenntnisse der Tertianer und Secundaner prüfen.

Diese Schilderung werden Manche für übertrieben halten; sie ist jedoch nicht bloß meiner persönlichen Erfahrung, sondern auch den Mittheilungen anderer Collegen von den verschiedensten Anstalten entnommen.

Die Aufnahme auf das Gymnasium sollte daher vorläufig wenigstens ein Jahr später erfolgen, um größere Festigkeit in den Elementarfertigkeiten, eine bessere Grundlage in den Realien, mehr geistige Reife für grammatisches Verständniß bei der Aufnahme fordern zu können; es würde dies Jahr sich durch die sichreren und schnellern Fortschritte sicherlich wieder einbringen. Wo nun Vorschulen mit den Gymnasien verbunden sind, läßt sich die Sache leicht ausführen; leider aber haben die meisten Gymnasien, selbst in größeren Städten dieselben noch nicht, auf die Einrichtuug solcher müßte aber um so mehr gedrungen werden, da dieselben ohne grooße Opfer herzustellen sind und bald zu Ersparungen am Gymnasium führen würden.

2. In den unteren Klassen der Gymnasien wird jetzt das Gedächtniß der Schüler überbürdet; die Masse des gedächtnißmäßig Aufzunehmenden ist zu groß; der Lehrer hat daher in der Schule, der Knabe zu Hause nicht Zeit genug, um es zur verstandesgemäßen Durcharbeitung zu bringen; wenigstens nicht der mittelmäßig begabte Schüler, die ausnahmsweise Begabten können aber nicht den Maßstab

geben. Man rechne nur zusammen: erstlich die Formenlehre dreier fremden Sprachen im Lauf von drei Jahren und zwar jede mit einer Fluth von Regeln und Ausnahmen, welche angeblich bis zur Sicherheit präsenter Anwendung gebracht werden sollen: in der Geographie eine Menge von Namen in fremden Erdtheilen, welche der Knabe außer der Schule höchst selten oder nie hört und daher sehr bald wieder vergißt; wenn man aber in Tertia nach Deutschlands Gebirgen, Flüssen, Städten frägt, bekommt man oft wunderliche Antworten. Nicht gering ist ferner die Zahl der technischen Ausdrücke und der Namen in der Naturgeschichte, der Lieder, Sprüche und Catechismuslehren im Religionsunterricht, und was außerdem im Deutschen, ja selbst im Gesangunterricht dem Gedächtniß der Knaben eingeprägt werden muß. Zu eigentlichen Verstandesübungen behält der Lehrer wenig Zeit, denn das Material muß bewältigt werden; dazu ist ja das Tagebuch in den Klassen vorhanden, worin Stunde für Stunde bemerkt wird, wie weit der Lehrer gekommen ist, als ob die Hauptsache wäre, daß das gesammte Pensum auswendig gelernt, nicht, daß es mit Verstand durchgearbeitet werde.

Sollte aber Jemand glauben, daß diese Ergebnisse sich nachher in den oberen Classen ausgleichen, so lese man nur die Klagen über Ueberbürdung der Schüler und die nachtheiligen Folgen derselben in Hrn. Ministerialraths Wiese Broschüre „deutsche Bildungsfragen, 1871" und man wird sich überzeugen, daß auch an maßgebender Stelle der Uebelstand erkannt worden, aber Abhülfe bis jetzt nicht gefunden ist. Daher wird es ja auch nicht für Anmaßung gelten, Beiträge zur Lösung dieser Aufgabe zu liefern.

3. Die Methode des sprachlichen Unterrichts ist mit der Zeit eine ganz unzweckmäßige geworden. Das alte Ziel des Lateinschreibens und sprechens soll noch immer erreicht werden. Das letztere ist heut zu Tage als Forderung an alle Schüler fast komisch geworden, da selbst von den Lehrern es nur wenige können. Das Lateinschreiben ist als Beweis der genauen Bekanntschaft mit der Sprache eine anerkennenswerthe Leistung für Philologen, obwohl für die Tüchtigkeit des Lehrers kein Maßstab. Mit Recht behauptet man zwar, wer so viel Latein gelernt, dem werde jede andere Sprache zu erlernen leicht werden; allerdings, denn wer das leistet, der muß überhaupt Sprachtalent haben, sonst lernt er heut zu Tage überhaupt nicht Lateinschreiben, da weder halb soviel Gelegenheit noch Nöthigung

ist Latein zu lesen und zu schreiben, als vor 50 Jahren, wo noch wissenschaftliche Abhandlungen jeder Art und alle Commentare der Klassiker lateinisch geschrieben wurden. Nun ist es aber eine unbestrittene Erfahrung, daß man den schriftlichen und mündlichen Gebrauch einer Sprache bloß durch Grammatik ohne vielfache Uebung nicht erlernt. Man vergleiche nur die dürftigen Grammatiken aus der Zeit der guten Lateiner mit den gelehrten, gründlichen Grammatiken unserer Zeit und dabei die Seltenheit eines guten Lateiners heut zu Tage. Die kärglichen Uebungen, die wir jetzt mit unseren Schülern vornehmen können, sind lange nicht ausreichend, und da man diese Erfahrung machte, so nahm man zu zwei gleich verfehlten Mitteln seine Zuflucht dies Ziel zu erreichen. Erstlich versuchte man hin und wieder diese Uebungen zu vermehren, gerieth aber dadurch in Conflict mit den Anforderungen, welche heut zu Tage die allgemeine Bildung an den Menschen macht, Anforderungen, von welchen man vor 50 Jahren noch keine Ahnung hatte. Da sich nun eine solche Umkehr zu alten Einrichtungen nicht durchführen ließ, so wollte man die fehlende grammatische Sicherheit durch fortwährendes (sit venia verbo) Einpauken der grammatischen Regeln erreichen, als ob Jemand durch sichere Kenntniß der Regeln nun sofort auch die Fähigkeit augenblicklicher Verwendung gewönne, was eben so wenig der Fall ist, als ein noch so exactes Studium der Turnübungen befähigt, diese Uebungen nun selbst zu machen.

Die üble Folge der für jenes Ziel gewählten Methode ist nun, daß der lateinische Unterricht in den untern Classen so viel Zeit kostet und so wenig Frucht bringt. Wenn der Knabe die Formenlehre so lernen soll, daß ihm die richtigen Formen (einschließlich der Ausnahmen!) stets zum Schreiben und Sprechen präsent sind, so ist klar, daß dazu ein ganz anderes Lernen und viel mehr Zeit nöthig ist, als wenn er zum Verständniß der Lectüre nur jede vorkommende Form mit Sicherheit erkennen soll. Wird denn nun jenes Ziel durch zeitraubende, ermüdende, den Verstand ganz unbeschäftigt lassende Wiederholungen wirklich erreicht? Keineswegs; das beweisen die noch in den obern Klassen, ja selbst in den Abiturientenarbeiten keineswegs als Raritäten erscheinenden groben Fehler. Wir würden mindestens die Hälfte der Zeit gewinnen, wenn wir uns begnügten, Sicherheit im Erkennen der Formen zu erreichen, nicht Sicherheit im Selbstbilden, wobei schriftliche Uebungen (Exercitien und Extemporalien) keineswegs ausgeschlossen sind als Hülfsmittel für diesen Zweck,

nicht aber als Vorübungen zu lateinischen Aufsätzen. Die gewonnene Zeit aber würden wir in den untern Classen viel fruchtbarer zum syntactischen Verständniß der Formen verwenden und das ist eine Verstandesübung; denn daß in domus patris nicht bloß die zwei Begriffe Haus und Vater stecken, sondern auch der dritte des Eigenthums, daß dieser aber durch den Genetiv ausgedrückt ist und die Form des Wortes also ebenso bedeutungsvoll ist, als das Wort selbst, das ist selbst einem Sextaner klar zu machen. Zugleich fiele dann jede Veranlassung weg, den Knaben durch Sätze über Seidenraupen, Ratten, Eidechsen zu gewöhnen, auf den Sinn der Lectüre gar keine Aufmerksamkeit zu wenden und nur stets auf die Regelmäßigkeit oder Unregelmäßigkeit einzelner Wortformen zu achten; eine Gewohnheit, welche später den sachlichen Gewinn jeder Lectüre verloren gehen läßt. Die Lectüre würde ganz von selbst schon auf den untern Stufen eine viel inhaltsreichere werden können, wenn wir ein anderes Ziel dabei vor Augen hätten. In den obern Classen aber würden wir durch das Aufgeben der lateinischen Sprech- (eigentlich Stotter-) Uebungen und noch mehr durch den Wegfall des Durchgehens corrigirter Aufsätze viel Zeit gewinnen für eine umfassendere Lectüre, welche in richtiger Verbindung mit dem Geschichtsunterricht (wovon nachher noch) nun auch viel fruchtbringender werden kann.

Das wirksamste Mittel aber zu einer verständigen Einübung der Formenlehre wie Syntax ist nach meiner 40jährigen Erfahrung im lateinischen Unterricht das, daß man keinen Satz in schlechtes Deutsch übersetzen läßt; dadurch wird der Schüler gewöhnt, jeder Form ihr Recht widerfahren zu lassen, sowohl der deutschen, als der lateinischen, also auch sie zu beachten. Ich meine natürlich nicht eine sogenannte freie Uebersetzung, sondern die Verwandlung der wörtlichen Uebersetzung in eine gut deutsche, die sich der lateinischen Construction möglichst treu anschließt. Hat man dies aber im Lateinischen erreicht, so wird man es nachher im Griechischen noch leichter erreichen. Ist denn aber das leichte Verständniß der Classiker nicht eine werthvollere, bildendere Errungenschaft des sprachlichen Unterrichts, als eine doch nur mangelhafte Handhabung der Sprache. Wer das Erstere erreicht hat, wird auch später, ohne Philologe zu sein, seinen Sallust, Horaz, Tacitus, Virgil mit Vergnügen in die Hand nehmen: ein Ziel, das heute selten erreicht wird.

Ich muß aber noch einen zweiten, sehr folgenschweren methodi-

schen Fehler besprechen, der ebenfalls aus der nicht mit den veränderten Verhältnissen gleichmäßig sich ändernden Methode entstanden ist. Der neunjährige Knabe, der sich noch mit keiner fremden Sprache beschäftigt hat und im Gebrauch der eignen Muttersprache noch unsicher ist, wird zu rasch mit einer Masse fremder Formbildungen überschüttet, als daß er in der Verwendung und daher dem Verständniß derselben zu genügender Sicherheit kommen kann. Man hat im Gefühle dieses Uebelstandes daher die Conjugation angefangen stückweise zur Verwendung zu bringen, aber dadurch das Uebel nur gemindert, nicht beseitigt und dafür die Auffassung der Conjugation als eines Ganzen preisgegeben. Es ist doch unzweifelhaft angemessener, den Knaben erst einige Sicherheit in der Verwendung des gewonnenen Materials in einem kleineren geschlossenen Kreise gewinnen zu lassen. Ein solcher Kreis ist gegeben in der 1. und 2. Declination, esse und der 1. Conjugation; in diesem beschränkten Kreise übt er die Congruenzregeln und die hauptsächlichsten Regeln der Rection (Präpositionen und Conjunctionen einzeln als Vocabeln gelernt) ohne große Schwierigkeit ein, lernt active Sätze in passive verwandeln, Futur vom Passiv unterscheiden u. s. w., gewöhnt sich an die Verschiedenheit der Geschlechtsbestimmung, das Fehlen des Artikels, die Verschiedenheit der Wortstellung; alles Dinge, welche geübt sein wollen, ohne daß die Aufmerksamkeit des Knaben durch eine zu große Fülle gleichlautender und doch verschieden bedeutender Formen in Anspruch genommen wird, nach der Erlernung folgen die übrigen Declinationen und Conjugationen. Ich habe nach dieser von mir durch mehrjährige Erfahrung erprobten Methode ein kleines Uebungsbuch (1868) herausgegeben, allein es fand an öffentlichen Anstalten wenig Eingang; das obenerwähnte Bedenken, man könne das bestimmte Pensum nicht absolviren, weil es nicht rasch genug vorwärts bringe und zu wenig Material gebe, trat der Einführung hindernd entgegen.

So wird denn rasch vorwärts gegangen in Sexta mit dem Lateinischen, in Quinta mit dem Französischen, in Quarta mit dem Griechischen und der 12jährige Knabe kommt reich beladen mit einem Material, in dessen Besitz er sich aber noch sehr wenig sicher fühlt, und ungeübt in dessen Verwendung, da es bis dahin an hinreichender Zeit dazu fehlte, nach Tertia, und zwar merkwürdiger Weise, seit die Anforderungen gestiegen sind (namentlich seit im J. 60 das Französische in Quarta eingeführt ist), jünger im Durchschnitt, als vorher, wie

ich in Nr. 1 der Zeitung für höheres Unterrichtswesen (1874) aus den Schülerlisten nachgewiesen. Macht man doch sogar, wie fast alle Programme bezeugen, in Quarta nicht die Befestigung der lateinischen Formenlehre, sondern (um rasch vorwärts zu kommen!) die Syntax der Casus zur Hauptaufgabe dieser Classe, eine Aufgabe, die selbst in Tertia nicht leicht zu behandeln ist, da das Verständniß mancher Bedeutungen der Casus keineswegs leicht ist, als ob das syntactische Material, welches die Lectüre zuführt, für Quarta nicht vollkommen ausreichend wäre!

4. Wenn wir endlich in Betracht ziehen, wie sich die socialen Verhältnisse geändert haben, wie jetzt das Leben außer der Schule schon in Anspruch nimmt, während früher ein Knabe fast nur der Schule lebte, so lange er dieselbe besuchte, so wird uns auch diese Umwandlung der Verhältnisse, gegen welche wir vergebens ankämpfen, dazu veranlassen, die Ansprüche auf die häuslichen Leistungen des Schülers so weit zu ermäßigen, als wir können. Die Mehrzahl der Schüler hat jetzt noch Privatstunden im Zeichnen, Malen, Musik, Englisch, Tanzen, Stenographie, während das Gymnasium selbst allmählich Turnen, Mittelhochdeutsch, philosophische Propädeutik, Uebungen im freiem Vortrag aufgenommen, durch das Abiturientreglement auch im Religionsunterricht, Geschichte, Mathematik höhere Anforderungen gestellt hat. Dazu macht noch das gesellschaftliche Leben durch zeitiges Hineinziehen der Jugend in seine Kreise zur Theilnahme an Gesangvereinen, Aufführungen mancherlei Art, Lesezirkel, Zeitungsleserei, seinen Einfluß geltend, ohne daß wir es hindern können. So sehen wir den Schüler zerstreut und von Interessen in Anspruch genommen, die der Jugend früher ganz fremd waren. Bin ich nun auch weit entfernt von dem Gedanken, diesen zum Theil ganz unberechtigten Interessen nachzugeben und Rechte einzuräumen, so werden wir doch diesem Uebelstande nicht dadurch erfolgreich entgegenwirken, daß wir nun auch in der Schule durch die Mannigfaltigkeit der Beschäftigung diese Zersplitterung der Kräfte vermehren, sondern dadurch, daß wir die Schüler lehren, ihre Kräfte im wissenschaftlichen Leben zu concentriren, was für's Erste schon den guten Erfolg hat, daß sie mehr Freude an ihrer Arbeit haben, wenn sie sehen, daß sie etwas leisten. Es ist schwer zu errathen, wie man dazu gekommen ist, die philosophische Propädeutik auf Kosten des so schon spärlich genug bedachten deutschen Unterrichts einzuführen,

da man einerseits an Mathematik und Grammatik die beste philosophische Propädeutik hat, da man ferner die wenigen philosophischen Begriffe, Formeln und Ausdrücke, die im Unterricht zur Anwendung kommen, leicht beim theoretischen Unterricht in der Muttersprache zum Verständniß bringen kann, ohne endlich drittens den Schüler auf den Gedanken zu bringen, er habe nun schon philosophiren gelernt, oder wisse wenigstens, was Philosophie sei, wodurch der Reiz der Neuheit für dieses Studium auf der Universität verloren geht, während der Gewinn von diesem Unterricht sehr gering ist, wenn er nicht gerade in die Hände eines sehr gescheidten und dafür begabten Lehrers fällt; meist ist er aber für denselben nur eine lästige Zugabe.

Letzteren Umstand möchte ich auch in Betreff des Mittelhochdeutschen geltend machen, da es ein Lehrobject ist, welches bei dem geringen Zeitaufwand, den man ihm widmen kann, die Schüler doch zu keinem rechten Genuß bringt und daher nur von denen fortgesetzt wird, welche Sprachstudien zu ihrem Beruf machen. Bei allen solchen Zugaben zum Unterricht bedenke man doch, daß es heut zu Tage Vieles giebt, was zu lernen wünschenswerth ist, daß aber die Kräfte des Einzelnen nicht ausreichen für Alles, zumal auf der Schule; die Zeit ist vorbei selbst für den Fähigsten, in der ein Bentley sagen konnte: „Es ist in keiner Wissenschaft ein bedeutendes Werk erschienen, das ich nicht gelesen hätte.“ Für den Lehrer im Deutschen ist Kenntniß des Mittelhochdeutschen nöthig, um gelegentlich die Frucht dieser Kenntniß dem Schüler zu zeigen, und dadurch den künftigen Sprachforscher auf dieses Studium hinzuweisen; auch um einem Schüler, der dasselbe etwa privatim betreiben möchte, dazu Anleitung zu geben; aber Lehrobject für Alle ist es nicht. Mittelhochdeutsch und philosophische Propädeutik erweitern den Kreis des deutschen Unterrichts, der bei der geringen Stundenzahl auf die Anleitung zur Anfertigung eines tüchtigen Aufsatzes, Kenntniß der Literatur und Vorübung zum freien Vortrag beschränkt werden sollte.

Nach demselben Grundsatze: non multa, sed multum, sollte auch der geographische Unterricht in den untern, der historische in den 3 oberen Klassen eine Umgestaltung erfahren. Der zur Universität abgehende Schüler soll jetzt, wenn er den Anforderungen des Abiturientenreglements genügen will, in der Geschichte so orientirt sein, daß er die für seine allgemeine Bildung nöthigen Kenntnisse in dieser Wissenschaft besitzt, daher nach seiner Meinung nicht mehr nöthig

hat, sich um Geschichte zu kümmern*), wenn ihn sein künftiger Beruf nicht dazu nöthigt. Das ist aber der rechte Zweck des Gymnasial-Unterrichts nicht; dies Ziel kann der Schüler auch nur scheinbar, nur äußerlich erreichen durch Memoriren einer Menge von Zahlen und Namen; so wird die Geschichte für den Schüler hauptsächlich zur Gedächtnißsache. Wer das bezweifelt, frage nur die Abiturienten, wie sie im letzten Halbjahr Geschichte treiben. Geschichtliches Verständniß ist meines Erachtens für den Schüler nur in 2 Parthien zu erreichen; erstens in der alten Geschichte theils wegen der einfacheren staatlichen Verhältnisse, theils durch die Lectüre der Quellenschriftsteller; und zweitens in der vaterländischen, d. h. deutschen Geschichte durch das natürliche Interesse und durch die Beziehung auf die Verhältnisse, in denen der Schüler lebt. Diese beiden Gebiete sollen es sein, auf denen der Schüler sich orientiren lernt; die Geschichte der übrigen Culturvölker werde nur soweit sie mit der vaterländischen zusammenhängt und zu deren Verständniß nöthig ist, herangezogen. Was nützen die französischen und englischen, oder gar russischen und schwedischen Regentenreihen, die wirren italienischen Gestaltungen u. dgl. Um aber der alten Geschichte ihr Recht auf dem Gymnasium zu verschaffen, muß sie nach Tertia und Prima gelegt werden; in Tertia soll sie die Lectüre der Classiker in Secunda vorbereiten; in Prima soll die Lectüre Gelegenheit geben, dem Schüler zu zeigen, was Quellenstudium heißt, was für ein Zusammenhang zwischen der Verfassung eines Staats und seiner Geschichte ist, wie Blüthe und Verfall eines Staates mit seiner Gesetzgebung und Sitte zusammenhängt. In Secunda gewähre die mittlere und neuere Geschichte, gruppirt um die seines Vaterlandes, einen Einblick in den Gang der weitern Entwickelung des Menschengeschlechts und wecke in ihm das Bedürfniß einer späteren Ergänzung seiner geschichtlichen Kenntnisse. Kurz auch hier zersplittere man die Kräfte nicht durch Einführung in ein zu großes Gebiet, sondern lasse den Schüler seine Kraft und Zeit auf ein kleineres Gebiet concentriren.

Ganz ähnlich steht es mit der Geographie. Vorausgesetzt sollten die Elemente dieser Wissenschaft werden, ehe der Knabe auf das Gymnasium kommt, namentlich die Fertigkeit auf der Karte nach gegebener

*) Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum auf den Universitäten jetzt so selten Universalgeschichte gelesen wird, gerade das für alle Nichthistoriker unter den Studirenden nützlichste Collegium.

Anweisung etwas aufzufinden; (meist haben sie aber nur suchen gelernt): ebenso fehlt es bei der Aufnahme gewöhnlich an jugendlicher Vorstellung eines Raumverhältnisses der Karten zur Wirklichkeit; eine Vorstellung, die freilich geradezu paralysirt wird durch die Methode, mit Globen und Planigloben und Erdtheilen den Unterricht zu beginnen. Aber einen ganz ähnlichen methodischen Fehler hat der Lehrplan des Gymnasiums. In Sexta und Quinta werden in den meisten Anstalten die fremden Erdtheile behandelt und dabei eine Menge Namen gelernt, welche für den Knaben noch gar kein Interesse haben und ihm auch für's Erste nicht leicht wieder vorkommen, daher bald der Vergessenheit anheimfallen. Es wäre doch weit natürlicher, diese Knaben mit ihrem Vaterlande, namentlich mit der Provinz, in der sie leben, bekannter zu machen, wo Fluß und Berg, Stadt und Land ein Interesse für sie haben und topische, physische und naturhistorische Eigenthümlichkeiten das Ganze beleben und ihnen für den späteren Unterricht die nöthigen Vorbegriffe geben. Der durch den geschichtlichen Unterricht erweiterte Gesichtskreis macht dann dem Schüler auch die fremden Erdtheile schon interessanter, und für mathematische Geographie kann doch erst in Tertia wirkliches Verständniß erwartet werden. Die Hauptsache ist aber, daß durch alle Klassen im geschichtlichen Unterricht die geographische Kenntniß des Schauplatzes stets verlangt wird, um so mehr, als dann das locale Gedächtniß auch das Festhalten der geschichtlichen Begebenheiten wesentlich unterstützt.

Ueber die Vernachlässigung der Naturwissenschaften auf den Gymnasien in einem der Bedeutung derselben widersprechenden Grade schweige ich vorläufig, da diesem Mangel ohne eine gründliche Reform nicht abgeholfen werden wird, denn der beobachtende Blick muß schon in frühen Jahren geschärft werden, wenn er zu einiger Geübtheit gebracht werden soll; dann wird aber jeder naturwissenschaftliche Unterricht doppelt fruchtbar sein. Mein Ceterum censeo für die Reform ist aber: Die Errichtung von Vorschulen, welche die Gymnasien von allem Elementarunterricht entlasten und eine ordentliche Grundlage in den Realien gewähren, ist die erste Bedingung zu einer Vereinfachung des Lehrplans der Gymnasien.

Si quid novisti rectius istis
Candidus imperti.

Stralsund, Mai 1874. v. Gruber.

Das Unendlichgroße in der Geometrie.

Von L. Ballauff in Varel.

Auf Seite 731 u. f. des vorigen Jahrgangs des Archivs findet sich ein sehr beachtungswerther Aufsatz des Herrn Oberlehrer Dr. Beyer in Rawitsch, in welchem der Verf. empfiehlt, die Elemente der neuern Geometrie in den Lehrplan höherer Schulen, namentlich der Realschulen I. O., aufzunehmen. Nun sollte man allerdings bei der Aufnahme eines neuen Lehrgegenstandes in die Schulen mit großer Vorsicht verfahren. Es giebt auf der einen Seite des Nützlichen und Wissenswerthen so viel, es ist auf der andern Seite der beschränkten Auffassungsfähigkeit des Schülers durch unsern jetzigen Schulunterricht schon soviel zugemuthet, daß man nur dann einen neuen Lehrgegenstand einführen sollte, wenn seine Aufnahme entweder aus allgemeinen pädagogischen Principien oder aus äußern Rücksichten als geradezu nothwendig nachgewiesen ist, daß es wünschenswerth und nützlich sei, dieses oder jenes mit den Schülern zu treiben, rechtfertigt, so wie die Sachen jetzt liegen, die Aufnahme eines neuen Gegenstands in den Schulunterricht noch nicht. Indessen, daß Geometrie in der Schule in einer gewissen, nicht zu eng begrenzten Ausdehnung gelehrt werden müsse, ist gewiß als allgemein zugestanden anzusehen. Welche Theile dieser Wissenschaft man in den Unterricht aufnehmen soll, läßt sich gewiß nicht allein aus allgemeinen Principien bestimmen, sondern hängt von zufälligen Verhältnissen, z. B. von der Individualität des Lehrers ab, die denn doch auch berücksichtigt werden muß. Hat dieser eine besondere Vorliebe für einen bestimmten Zweig einer Wissenschaft, versteht er, was ja häufig eine Folge von seiner individuellen Vorliebe ist, gerade diesen Zweig besonders gut zu behandeln, so ist gewiß nichts dagegen zu erinnern, wenn er innerhalb gewisser Grenzen ihn besonders hervor, und dagegen andre mehr in den Hintergrund treten läßt. — Wenn in der Prima einer Schule ein erweiterter Cursus in der Planimetrie folgt, so kann für den Inhalt desselben gewiß eine sehr verschiedene Auswahl getroffen werden; es wird dann nichts dagegen zu erinnern sein, wenn die hierfür bestimmte Zeit den Elementen der neuern Geometrie gewidmet wird; es wird dieses auch schon oft genug geschehen sein. Dagegen giebt eine andre Ansicht, welche Herr Dr. Beyer ausspricht, zu manchen Bedenken Veranlassung.

Herr Dr. Beyer betrachtet gewisse Ansichten über unendlich entfernte Gebilde als für die neuere Geometrie durchaus wesentlich und

verlangt in Folge dessen ihre Aufnahme in den geometrischen Unterricht. Der Schreiber dieser Zeilen glaubt dagegen, daß jene paradoxen Lehren sich recht gut umgehen lassen; er muß es freilich ablehnen, diese seine Meinung näher zu begründen. Er hat sich vor längerer Zeit einmal ausführlicher mit neuerer Geometrie, namentlich auch mit Steiner beschäftigt; schon damals erregten jene Ansichten bei ihm Bedenken; es gelang ihm indessen auch ohne sie, sich die Sachen zurecht zu legen. Davon ist ihm ein dunkler Eindruck geblieben; um aber die Möglichkeit einer solchen Zurechtlegung genauer nachzuweisen, müßte er seine früheren Studien von neuem wiederholen, was ihm für den Augenblick nicht möglich ist. Sollten aber die erwähnten Ansichten wirklich für die neuere Geometrie wesentlich und unentbehrlich sein, so ist er der festen Ueberzeugung, daß damit über sie als Gegenstand des Schulunterrichts der Stab gebrochen wäre.

Jene Ansichten sind, wenn wir uns der Einfachheit wegen auf die in einer Ebene liegenden Gebilde beschränken, nach Herrn Dr. Beyer die folgenden: In jeder unbegrenzten Geraden soll ein unendlich entfernter Punkt, aber auch nur ein einziger, liegen, so daß also die beiden Enden einer unbegrenzten Geraden gewissermaßen wieder in einen Punkt zusammenlaufen. Alle unendlich weit entfernten Punkte einer Ebene sollen in einer einzigen Geraden liegen, so daß also zwei verschieden gerichtete Gerade, wenn man sie parallel mit sich selber in's Unendliche fortrückt, schließlich in eine Gerade zusammenfallen. Wenn endlich eine begrenzte Gerade parallel mit sich selber in's Unendliche fortrückt, so soll sie aufhören, als ausgedehnt zu existiren, sie soll unendlich klein oder Null werden. Diese Sätze enthalten aber offenbare Widersprüche. Wenn von einer Stelle einer unbegrenzten Geraden aus zwei Punkte sich nach entgegengesetzten Richtungen hin bewegen, so wird ihre Entfernung immer größer; zu dem Abstande, den sie schon besitzen, kommt durch jede neue Bewegung etwas hinzu. Durch dieses fortwährende Hinzukommen soll also ihre Entfernung schließlich wieder verschwinden, es soll also die Summe $a + a + a + \ldots$ in inf. gleich Null sein. Wenn zwei verschieden gerichtete Geraden parallel mit sich fortrücken, so werden dadurch ihre Richtungen, es wird also auch der Unterschied ihrer Richtungen nicht verändert; es soll aber doch schließlich der Unterschied ihrer Richtungen verschwinden. Wenn eine begrenzte Strecke übrigens unverändert parallel mit sich selber fortrückt, so wird eben ihre Länge nicht verändert; schließlich

soll sie sich aber doch verändern, ja ganz verschwinden. Wenn das keine Widersprüche sind, wenn das nicht etwas Undenkbares ist, so giebt es überhaupt keine Widersprüche und nichts Undenkbares mehr.

Es ist nun meiner Ansicht nach eine der Hauptaufgaben des mathematischen Unterrichts, den Zögling mit der auf eigene lebendige Erfahrung begründeten Ueberzeugung zu durchdringen, daß der Mensch durch eigene Kraft und eigene Arbeit zu Erkenntnissen, zur Wahrheit zu gelangen im Stande ist; daß sie ihm nicht gegeben zu werden braucht, ja daß die eigentliche Ueberzeugung ihm nicht einmal gegeben werden kann, sondern daß er sie sich selbst verschaffen muß; daß es eine Wahrheit giebt, welche nicht auf fremder Autorität beruht, son-auf der Natur der Sache. Es versteht sich dabei von selbst, daß wegen der beschränkten Kraft des Menschen nicht Jeder Alles prüfen kann, sondern daß er Vieles auf bloße Autorität hin als wahr wird annehmen müssen. Aus diesem Grunde darf Mathematisches in keinem Jugendunterrichte fehlen, auch in dem beschränktesten nicht; diese pädagogische Wirkung übt die Mathematik aber nicht allein auf den Einzelnen aus, sondern sie hat sie auch in der Erziehung des Menschengeschlechts im Ganzen und Großen geäußert. Aber die Mathematik hat damit ihre Aufgabe noch nicht vollendet; sie hat dem Zögling an einem verhältnißmäßig einfachen Beispiele zu zeigen, welche Arbeit es kostet, zu einer wohlbegründeten Wahrheit zu gelangen; namentlich welche peinliche Genauigkeit im Denken erforderlich ist, wenn man nicht in die größten Irrthümer verfallen will. Nun giebt es einen Feind der Wahrheit, dessen verderbliche Wirkungen namentlich auch in der Geschichte der deutschen Wissenschaft sehr deutlich hervorgetreten sind, dem die Fichte-Schelling-Hegelsche Plilosophie zum großen Theil ihren Ursprung und ihre bedeutende Wirksamkeit verdankt. Es ist das Staunen, welches den Menschen und namentlich den Jüngling ergreift, wenn ein offenbarer Widerspruch ihm aufgezwungen wird, wenn er den Widerspruch weder fortschaffen, noch als ein leeres Hirngespinnst verwerfen kann. Statt in dem Widerspruch ein Merkmal zu sehen, daß in unserer Erkenntniß noch irgend etwas mangelhaft ist, mag diese Mangelhaftigkeit sich fortschaffen lassen oder mit der Natur des menschlichen Erkennens unvermeidlich verbunden sein, betrachtet er ihn als eine höhere Offenbarung; hat durch das öftere Zusammendenken der einander widerstreitenden Bestimmungen das Gefühl des Widerspruchs etwas von seiner Schärfe verloren, so glaubt er eine

höhere Anschauung gewonnen zu haben und blickt verachtend auf diejenigen hinab, die sich nicht zu ihr emporzuschwingen vermögen. Statt in dem Widerspruch einen Antrieb zum ferneren Denken zu erblicken, sieht er in ihm einen Ruhepunkt. Nun ist gewiß nichts dagegen einzuwenden, wenn man den Zögling, namentlich wenn er für eigentliche wissenschaftliche Studien vorbereitet werden soll, in solche Widersprüche einführt; vorausgesetzt, daß man sie ihm als Widersprüche darstellt, daß man sie ihn als Probleme für ein zukünftiges Denken zu betrachten lehrt. Das scheint aber Herr Dr. Beyer nicht zu wollen, er scheint zu wollen, daß man dem Schüler jene Sätze als einfache, klare Wahrheiten hinstellen soll. Es mag sein, daß sie eine reiche Quelle wichtiger Erkenntnisse bilden, aber es sind das dann eben keine Erkenntnisse, die — wenigstens auf diesem Wege begründet — für den Schüler passen; dieser soll, in der Mathematik wenigstens, sich erst in dem Gedankenkreis bewegen, in welchem Alles klar, durchsichtig und widerspruchslos ist, damit er später ungestraft in dunklere Gebiete sich wagen kann.

Es kann hiegegen der Einwurf erhoben werden, daß man den Schüler schwerlich so ganz um das Unendlichkleine herumführen kann, in welchem, wenn auch weniger handgreiflich, dieselben Widersprüche verborgen liegen wie im Unendlichgroßen. Man kann indessen doch das Unendlichkleine durch eine exacte Grenzmethode umgehen, wenn das auch nur eine Umgehung ist, bei welcher eine dunkle Stelle unerforscht liegen bleibt; eine vollständige Untersuchung dürfte diesen Fleck nicht im Dunkeln liegen lassen. Die Deductionen vermittelst einer exacten Gränzmethode werden freilich bald zu complicirt für den Schüler; man wird kaum umhin können, sie durch die Einführung des Unendlichkleinen für den Unterricht handlicher zu machen. Der Schüler mag dann vorläufig das Unendlich kleine als ein Sehrkleines betrachten; in Folge dessen den durch Anwendung desselben gefundenen Ergebnissen nur eine angenäherte Richtigkeit zuschreiben. Allmählig wird er doch dahinter kommen, daß er sich das Sehrkleine beliebig klein denken, daß demzufolge der Fehler in dem Ergebnisse beliebig klein sein müsse; d. h. daß gar kein Fehler vorhanden sein könne. Uebrigens bin ich der Ansicht, daß man in den Schulen, welche auf eigentlich wissenschaftliche Studien vorbereiten, den Schüler mit den in dem Begriff des Unendlichkleinen liegenden Widersprüchen genau bekannt machen

solle, es liegt in ihnen ein Problem für das spätere Denken, eine Vorbereitung für künftige philosophische Studien.*)

Aber die oben aufgeführten Sätze der neuern Geometrie sind sicher nicht absolut bedeutungslos; sie könnten sonst nicht eine reiche Quelle neuer Erkenntnisse sein, sie könnten sonst nicht einmal dazu dienen, wozu sie doch ohne Frage brauchbar sind, gewisse, scheinbar ganz von einander verschiedene Wahrheiten unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt zusammenzufassen. Zu einer tiefern Einsicht in den Sinn dieser Sätze werden wir nur durch eine genaue Darstellung des Begriffs des Unendlichen gelangen. Versuchen wir daher eine solche; der Verf. muß freilich gleich voraussagen, daß es ihm nicht möglich sein wird, seinen Lesern über alle in diesem Begriffe liegenden Schwierigkeiten hinwegzuhelfen.

Was ist ein Unendlichgroßes, was ist z. B. eine unendlichgroße oder unbegränzte gerade Linie? Um zu dem Begriff derselben zu gelangen, müssen wir von der begränzten Geraden ausgehen; wir können diese über ihre Endpunkte hinaus verlängern, die dadurch entstandene Gerade wieder von Neuem und so fort; wir gelangen nie zu einer Geraden, welche wir nicht mehr verlängert denken könnten. Jede begränzte Gerade, welche wir erhalten, stellt an uns die Forderung, sie von Neuem zu verlängern. Es tritt so die Aufgabe an uns heran, mit diesem successiven Verlängern ohne Ende fortzufahren; durch ihre Lösung würden wir die unendliche oder unbegränzte Gerade erhalten. Aber wir können sie natürlich nicht lösen, denn mit dem Verlängern müssen wir doch irgend einmal aufhören. Dann haben wir aber die Lösung der Aufgabe verfehlt; denn wir sollen ja gerade nie aufhören, sondern vielmehr ohne Ende fortfahren zu verlängern. Die unendliche Gerade und ebenso jedes andre Unendlichgroße ist mithin nichts Wirkliches; sie ist nicht wirklich und kann auch nie wirklich werden. Es mag ein für alle Mal bemerkt werden, daß hier unter Wirklichkeit nicht etwa die metaphysische Wirklichkeit, das wirkliche Dasein verstanden wird. „Es ist etwas wirklich" soll hier nur heißen, es ist so, wie wir annehmen, daß die geometrischen Gebilde sind; wir können es uns im Gedanken aufbauen oder construiren. Das Unendliche können wir aber, wenn unsre bisherigen Feststellungen richtig

*) Vgl. den Aufsatz des Verf. „Ueber das Unendlichkleine" in Bd. IX d. Zeitschr. S. 56 u. f.

sind, auch nicht einmal im Gedanken erreichen. „Etwas kann nicht richtig sein" bedeutet demnach, es kann ebenso wenig sein, wie etwa ein Dreieck, dessen Winkel zusammen mehr als zwei Rechte betragen. Darnach würde „Etwas ereignet sich im Unendlichen" soviel heißen wie „es ereignet sich gar nicht," wenigstens weder in der von uns vorgestellten oder gedachten Welt, noch in der, welche wir uns vorstellen oder denken können. Die Erklärung „Parallellinien sind solche Linien, welche sich in einem unendlich entfernten Punkte schneiden," sagt nur aus, daß sie sich nirgends durchschneiden. Wenn behauptet wird, die beiden von einem Punkte ausgehenden Theile einer unendlichen Geraden treffen in Einem unendlich entfernten Punkte wieder zusammen, so heißt das nur „sie treffen nie wieder zusammen." Der Satz „Verschieden gerichtete Gerade, welche parallel mit sich fortrücken, fallen im Unendlichen in eine Gerade zusammen" ist gleichbedeutend mit dem andern „sie fallen nie zusammen." Es ist endlich einerlei, ob ich sage „eine begränzte Gerade, welche übrigens unverändert in's Unendliche rückt, verschwindet," oder ob ich sage, „sie verschwindet nie." So aufgefaßt, sind alle diese Sätze zwar sehr einleuchtend, aber auch sehr nichtssagend.

Nun ist aber leicht zu sehen, daß sich in unsre obigen Betrachtungen über das Unendlichgroße eine Erschleichung eingeschoben hat. Wenn gesagt ist, wir können mit dem Verlängern der geraden Linie in's Unendliche nie zu Stande kommen, so bedeutet das Nie hier offenbar zunächst so viel wie „in keiner Zeit." Wird hieraus geschlossen, daß die unendliche Gerade überhaupt nicht gezogen werden, überhaupt nicht existiren könne, so wird dabei stillschweigend vorausgesetzt, daß das Verlängern der geraden Linie um eine endliche Strecke auch eine endliche Zeit erfordere. Wäre es aber möglich, in einer endlichen Zeit eine über alles Endliche hinausgehende Verlängerung sich ausgeführt zu denken, so wäre es denn doch noch zweifelhaft, ob man die unendliche Verlängerung der Geraden sich doch nicht vollendet denken könne, ob man also in der hier in Betracht kommenden Bedeutung die unendliche Gerade nicht als etwas Wirkliches betrachten müsse. Vielleicht ist hierauf kein so großes Gewicht zu legen, aber ein andrer Umstand kommt um so mehr in Betracht. Ein nothwendiges Correlat des Unendlichgroßen ist das Unendlichkleine, und letzteres kann nicht so ohne Weiteres in das Bereich des Unwirklichen verwiesen werden wie das Unendlichgroße. Setzt man aber das Un-

endlichkleine als etwas — geometrischVorhandenes — voraus, so wird uns dieses nöthigen, auch dem Unendlichgroßen Wirklichkeit zuzuschreiben.

Eine jede begränzte Gerade kann man sich in eine bestimmte Anzahl — wir sagen der Einfachheit wegen — gleicher Theile zerlegt denken. Für jeden der erhaltenen Theile liegt aber wieder dieselbe Möglichkeit vor, und es ergiebt sich hieraus die Forderung, die Reihe auf einander folgender Theilungen ohne Ende fortgesetzt sich zu denken. Könnte diese ohne Ende fortgehende Reihe von Theilungen wirklich vollendet werden, so würden sich schließlich die unendlichkleinen Theile einer Linie ergeben. Die unendlichkleinen Theile einer Linie dürfen selbst keine Theile mehr enthalten; denn enthielten sie noch Theile, so würde sich auch die Theilung noch weiter fortsetzen lassen, die Reihe der Theilungen wäre also noch nicht zu Ende geführt. Ihnen darf also insoweit auch keine Ausdehnung mehr zugeschrieben, sie müssen insoweit als geometrische Punkte betrachtet werden. Zwischen dem Unendlichgroßen und dem Unendlichkleinen findet bis dahin volle Uebereinstimmung statt; führt man aber die Untersuchung noch einen Schritt weiter, so macht sich ein gewichtiger Unterschied zwischen beiden geltend.

Die endliche gerade Linie kann man sich vorstellen und denken, ohne daß man sie sich verlängert zu denken braucht; aus der Wirklichkeit der endlichen Geraden folgt nicht die Wirklichkeit ihrer Verlängerung bis in's Unendliche. Dagegen kann man sich eine endliche Gerade nicht vorstellen oder denken, ohne zugleich alle ihre Theile als vorhanden anzunehmen und damit zugleich auch ihre unendlichkleinen Theile. Um dieses noch deutlicher hervortreten zu lassen und die Sache noch von einem andern Gesichtspunkt aus zu betrachten, denke man sich die Linie gezogen; man denke sich also einen Punkt, welcher auf ihr von Anfang bis zu Ende fortrückt. Ist der bewegte Punkt bis zu einem Punkt A der Linie gelangt, so muß er zunächst doch in den unmittelbar folgenden Punkt B übergehen. Die Strecke AB darf aber nicht mehr aus Theilen bestehen; denn dann würden sich zwischen A und B noch Punkte annehmen lassen und B wäre nicht der unmittelbar an A anliegende Punkt. Die Strecke AB darf also keine endliche sein, sie muß eine unendlichkleine sein, die keine Theile mehr enthält, wenigstens keine Theile, welche in ihr so enthalten sind, wie die endlichen Theile einer Linie in dieser. Soll die gerade Linie wachsen, so muß ihr Endpunkt fortgeführt werden; er kann aber nicht

um eine endliche Strecke fortgehen, ohne vorher in den unmittelbar anliegenden Punkt über-, d. h. um eine unendlichkleine Strecke fortgegangen zu sein. Die unendlichkleinen Zunahmen einer Linie — oder auch einer Größe überhaupt — sind demnach so gewiß wirklich wie es ihre endlichen sind. Der einzige Unterschied ist der, daß wir die endlichen Linien, die endlichen Zunahmen gesondert vorstellen können, die unendlich kleinen dagegen nur in und mit den endlichen.

Soweit bieten diese Gedanken keine Schwierigkeiten dar; verfolgt man sie aber etwas weiter, so geräth man bald in unvermeidliche und — wie es scheint — auch unauflösbare Widersprüche. Die unendlichkleine Linie darf keine Theile mehr enthalten, sie ist daher ein Punkt im strengen Sinne des Worts; überhaupt der unendlich kleine Zuwachs dx irgend einer Größe x gleich Null. Aus Punkten auch in unendlicher Zahl kann man aber keine Linie zusammensetzen — denn entweder berühren sie einander und dann bilden sie nur einen Punkt, oder es bleiben Lücken zwischen ihnen und man erhält keinen stetigen Zug; auch durch unendlich vielmaliges Hinzufügen eines Punktes zu einer Linie erhält sie keinen endlichen Zuwachs; $x + 0 + 0 + 0 + \ldots$ in inf. ist immer wieder gleich x. Die unendlichkleine Linie darf daher auch wieder kein Punkt, das Unendlichkleine überhaupt nicht Null sein. Ein Punkt und nicht ein Punkt, Null und nicht Null, das sind aber contradictorisch einander widersprechende Bestimmungen, die wir nicht mit einander zu vereinigen im Stande sind. Weiter: Denkt man zwischen zwei sich schneidenden Geraden eine Querlinie gezogen und bewegt man letztere parallel mit sich selber fort, so sind die auf den Geraden entstehenden Abschnitte im Allgemeinen einander nicht gleich, sondern stehen in einem constanten, von der Größe der Fortbewegung unabhängigen Verhältniß zu einander; dasselbe Verhältniß, welches zwischen den endlichen Abschnitten stattfindet, muß auch zwischen den unendlichkleinen vorhanden sein. Die unendlichkleinen Schritte, welche auf verschiedenen Linien, d. h. auf Linien, die wir uns gewissermaßen ihrem innern Baue nach auf verschiedene Weisen entstanden denken, von einem Punkte zu dem nächstliegenden führen, sind nicht alle gleich groß; wir müssen vielmehr annehmen, daß sie von verschiedener Größe sein können. Setzen wir $y = \alpha x$, so müssen wir auch $dy = \alpha dx$ setzen, so daß dy und dx in jedem beliebigen Größenverhältniß zu einander stehen können. Eine verschiedene Größe von dy und dx setzt aber voraus, daß wir wenigstens eine jener

beiden als aus Theilen zusammengesetzt uns denken; ist z. B. dy = $1/2$ dx oder = $1/3$ dx, so muß dx aus zwei oder drei Theilen bestehen, von denen jeder dy ist. Die unendlich kleinen Größen dürfen, wie oben nachgewiesen, keine Theile enthalten, und doch müssen sie wieder als aus Theilen bestehend von uns gedacht werden. So werden an unser Denken des Unendlichkleinen geradezu einander widerstreitende Anforderungen gestellt, denen wir weder im Vorstellen noch im Denken zugleich genügen können; erfüllen wir die eine in aller Strenge, so verletzen wir nothwendig die andre. Der Brauchbarkeit des Unendlichkleinen wird durch diese Unmöglichkeit es vorzustellen oder auch nur zu denken, in keiner Weise Abbruch gethan. Ein nothwendiger und unvermeidlicher Gedankengang führt uns von dem gegebenen Endlichen zu dem Unendlichkleinen; beide sind dadurch in eine feste Verbindung mit einander gesetzt, welche vollkommen bündige Schlüsse von dem Einen auf das andere nicht allein möglich macht, sondern auch zu ihnen zwingt. Gehen wir von einem Gegebenen A aus, in welchem nur Endliches liegt, machen wir den Schluß durch das Unendlichkleine und gelangen so zu einem Ergebnisse B, in welchem aber vom Unendlichen keine Rede ist: so ist durch diesen Gedankengang B mit A in eine für unser Denken nothwendige Verbindung gesetzt, so daß, wenn A gegeben ist, wir auch B nothwendig als gültig anerkennen müssen. Nehmen wir an, daß eine Linie durch die Gleichung $y^2 = px$ bestimmt sei, leiten wir hieraus durch Betrachtung der unendlich kleinen Zunahmen den Ausdruck für das Differenzial der von der Linie begränzten Fläche her und erhalten wir schließlich durch Integration für letztere den Ausdruck $2/3$ xy: so ist es für uns unvermeidlich anzunehmen, daß, wenn irgendwo die durch die Gleichung $y^2 = p\,x$ bestimmte Linie vorhanden ist, die von ihr begrenzte Fläche die durch den Ausdruck $2/3$ xy angegebene Größe besitzt.

Das gegebene Endliche nöthigt uns, das Unendlichkleine als vorhanden vorauszusetzen; das Unendlichkleine legt uns die gleiche Nöthigung in Bezug auf das Unendlichgroße auf. Es seien p und q zwei Parallellinien, die aber so gedacht werden sollen, daß sie wirklich nie und nirgends sich schneiden, auch nicht im Unendlichen. Drehen wir die Linie p um einen ihrer Punkte A, so werden p und q jetzt sich schneiden. Die Drehung der Linie p um einen endlichen Winkel setzt aber ihre Drehung um einen unendlich kleinen Winkel als vorhergegangen voraus. Durch die Drehung um einen unendlich kleinen Winkel gehe p in p′ über. p′ und q können

nicht mehr in dem obigen strengen Sinne des Wortes parallel sein; denn durch den Punkt A läßt sich nur eine Parallele zu q ziehen, diese ist p; und zwischen p und p' muß doch ein Unterschied sein. p' und q können sich aber auch nicht in irgend einer, noch so großen endlichen Entfernung schneiden, denn daraus würde ein endlicher Winkel zwischen p und p' folgen. Da p' und q sich schneiden müssen und in keiner endlichen Entfernung sich schneiden können: so bleibt nur die Annahme übrig, daß sie es in einer unendlichen Entfernung thun. Zwischen den Linien p und p' kann aber in ihrem endlichem Verlaufe kein endlicher Abstand hervortreten, denn dadurch würde ein endlicher Winkel zwischen p und p' sich ergeben. Soweit es sich nur um Endliches handelt, muß man daher p und p' als durchaus zusammenfallend ansehen; soweit ist es demnach auch ganz einerlei, ob man sagt, zwei Gerade sind parallel, d. h. sie schneiden sich gar nicht, oder sie schneiden sich im Unendlichen. Nur wenn man entweder p und p' sich ins Unendliche verlängert denkt, oder wenn man unendlich kleine Abstände der Puncte zu berücksichtigen gezwungen ist, muß man p und p' als von einander unterschiedene Linien betrachten.

Es mag zweifelhaft erscheinen, ob man durch die eben angestellten Betrachtungen genöthigt ist, die unendlichen Geraden als in demselben Sinne wirklich und vorhanden zu betrachten, wie die endlichen. Denkt man sich die Geraden p und q zuerst in einer nicht parallelen Lage, so daß sie sich in endlicher Entfernung schneiden: so kann man durch Drehung um einen endlichen Winkel, die in endlicher Zeit ausführbar ist, den Durchschnittspunkt in eine unendliche Entfernung hinausrücken lassen. Aber er rückt doch nur wirklich ins Unendliche hinaus, wenn man sich vorher die Geraden p und q wirklich ins Unendliche verlängert denkt; und hier tritt wieder der Umstand hindernd in den Weg, daß man sich diese Verlängerung ins Unendliche nie vollendet denken kann. Indessen ist es jedenfalls häufig bequem, wenn man sich diese Verlängerung ins Unendliche wirklich vollendet denkt.

Nach diesen Vorbemerkungen können wir wieder zu der Untersuchung der oben in Frage gestellten Sätze zurückkehren. Nach dem ersten derselben soll es in jeder unbegrenzten Geraden nur einen unendlich weiten Punkt geben, so daß also die unendliche Gerade gewissermaßen wieder in sich selbst zurückläuft. Der Beweis für diese auf den ersten Blick so auffallende Behauptung liegt wohl ohne Frage in der Betrachtung über Parallellinien. Die beiden Parallellinien p

und q sollen sich in einem unendlich entfernten Punkte treffen. Dieser Punkt kann aber offenbar ebenso gut nach der einen wie nach der andern Seite hin liegen; es gäbe mithin zwei Durchschnittspunkte. Nun würden aber zwei gerade Linien, wenn sie sich in zwei Punkten träfen, zusammenfallen. Da dieses bei den Geraden p und q nicht der Fall ist, so muß man annehmen, daß jene beiden unendlich entfernten Punkte der Geraden in Einen zusammenfallen.

Die Sache erledigt sich nach dem Gesagten leicht. Denken wir uns zuerst p und q absolut parallel, so daß sie sich in keinem Punkte schneiden. Drehen wir p zu einem unendlich kleinen Winkel, so treffen sie sich in einem unendlich entfernten Punkte. Diese Drehung um einen unendlich kleinen Winkel kann man aber nach der einen oder andern Seite vornehmen. Dreht man p nach der einen Seite, so gehe es in p′ über; dreht man es nach der andern Seite, in p″. p′ und q schneiden sich dann in dem einen unendlich entfernt liegenden Punkte der Geraden q, p″ und q in dem andern; und jede Nöthigung, die beiden unendlich entfernt liegenden Punkten als Einen zu betrachten, fällt weg. Soweit es auf das Endliche ankömmt, kann man daher sagen, die parallelen Linien schneiden sich gar nicht, oder in dem einen oder in dem andern der unendlich weit entfernt liegenden Punkte. Die Behauptung, daß die beiden unendlich entfernt liegenden Punkte zusammenfallen, ist nur ein andrer — allerdings etwas sonderbarer — Ausdruck für den Satz, daß man die Geraden p′ und p″ im Endlichen als zusammenfallend, als identisch betrachten muß.

Es wird gut sein, der oben angestellten Untersuchung noch eine etwas andere Wendung zu geben. Man denke sich die beiden Geraden p und q so, daß sie sich in einem endlich entfernten Punkte schneiden, und denke sich p um einen ihrer Punkte A nach der parallelen Lage hin gedreht. Der Durchschnittspunkt wird dann auf der Geraden q nach der einen Seite hin stetig, und zwar bis ins Unendliche fortrücken. Unmittelbar ehe p in die parallele Lage gelangt, wird der Durchschnittspunkt sich nach der einen Seite hin in unendlicher Entfernung befinden; gelangt p in die parallele Lage, so wird gar kein Durchschnittspunkt vorhanden sein; unmittelbar, nachdem p durch die parallele Lage hindurchgegangen ist, wird der Durchschnittspunkt wieder im Unendlichen liegen, aber nach der andern Seite hin. Gerade in dem Moment, in welchem p durch die parallele Lage hindurchgeht, macht also der Durchschnittspunkt einen Sprung und zwar von unendlicher Größe.

Man wird keinen Anstoß daran nehmen, daß der Durchschnittspunkt in der unendlich kleinen Durchgangszeit eine Strecke von unendlicher Länge zurücklegen soll. Denn wenn der Durchschnittspunkt fortrückt, so handelt es sich ja nicht um die Fortbewegung eines selbstständigen Punktes; sondern es tritt nur immer in unserer Auffassung ein Punkt in die Stelle des andern. So tritt auch in dem Augenblick, in welchem p durch die parallele Lage hindurch geht, für unsere Auffassung an die Stelle des Punktes, welcher an dem einen Ende der unendlichen Graden liegt, der andre Endpunkt, ohne daß ein Punkt nöthig hätte, sich durch die ganze unendliche Gerade hindurch zu bewegen. Allerdings muß ein in der Geraden p unendlich weit von A entfernt liegender Punkt in einer unendlich kleinen Zeit wirklich sich durch eine endliche Strecke bewegen. Kann man aber eine unendliche Linie sich als wirklich denken, so kann man auch eine unendlich große Geschwindigkeit eines Punktes als möglich annehmen; es liegt also hierin wenigstens keine neue Schwierigkeit.

Man könnte das Zusammenfallen der beiden unendlich weit entfernten Punkte einer Geraden noch auf eine andere Weise zu begründen suchen. Eine Gerade kann man als einen Kreis von unendlich großem Halbmesser betrachten. Ebenso wie der Kreis in sich selbst zurückläuft, ebenso müßte es auch die Gerade thun. Aber das Zusammenfallen einer Graden mit einem Kreis von unendlichem Halbmesser gilt nur für endliche Strecken derselben: im Unendlichen, muß man annehmen, weicht die Gerade von dem Kreise ab. Es tritt dieses deutlich hervor, wenn man statt des unendlichen Kreises einen endlichen setzt. Auf eine unendlich kleine Strecke fällt er mit seiner Tangente zusammen; aber in einer endlichen Entfernung vom Berührungspunkt tritt eine Abweichung beider von einander ein. Setzt man statt des Endlichen das Unendlichgroße, dann natürlich statt des Unendlichkleinen das Endliche: so ergiebt sich ohne Weiteres, daß die Gerade nur auf endliche Strecken mit dem unendlich großen Kreise zusammenfallen kann.

Nach dem dritten der oben angeführten parodoxen Sätze soll eine begränzte Gerade, wenn sie ins Unendliche fortrückt, gleichsam verschwinden, so daß es einerlei ist, welche und ob man überhaupt eine Länge ihr zuschreibt, oder ob man sie als einen Punkt betrachtet. Diese Behauptung wird von Herrn Dr. Beyer etwa folgendermaßen begründet: p sei eine unbegränzte Gerade und A ein fester Punkt derselben. In irgend einem Punkt B der Geraden p sei eine Senkrechte

BC von constanter Länge errichtet und AC gezogen. Wenn jetzt die Gerade BC parallel mit sich selber ins Unendliche fortrückt, so wird AC mit p zusammenfallen, und zwar auf ganz gleiche Weise, BC mag lang oder kurz oder auch ein Punkt sein, so daß im Unendlichen jeder Unterschied in der Länge von BC verschwindet. Genau genommen wird aber AC mit p nie zusammenfallen, sondern nur einen unendlich kleinen Winkel mit p bilden. Auf die Größe dieses Winkels — nach dem frühern muß man ja unendlich kleine Winkel von verschiedener Größe, etwa so wie dx und 2dx von einander unterscheiden — ist aber die Länge von BC keineswegs ohne Einfluß, so daß hinsichtlich ihres Einflusses auf die Größe dieses Winkels die Größe von BC keineswegs ohne Bedeutung ist. In ihrem endlichen Verlauf fallen aber p und AC zusammen, so wie etwa — so lange nur endliche Größen in Betracht kommen — $x + 2dx = x + dx = x$ gesetzt werden kann. So weit also nur endliche Größen in Betracht kommen und unendlich kleine Winkel keinen Einfluß haben, kann man die unendlich entfernte Gerade als einen Punkt betrachten.

Endlich soll es auch in jeder Ebene nur eine unendlich entfernte Gerade geben, so daß verschieden gerichtete Gerade, wenn sie ins Unendliche fortrücken, den Unterschied ihrer Richtungen verlieren. Es sind verschiedene Untersuchungen, welche zu dieser Auffassungsweise veranlassen, von denen nur eine der einfachsten — und auch diese nur in ihren einfachsten Formen — hier in Betracht gezogen werden soll. Es sei P ein Punkt im Innern eines Kreises außerhalb des Mittelpunktes. Man denke sich durch P irgend eine Sehne und in den Endpunkten der Sehne Tangenten an den Kreis gezogen, welche sich in dem Punkt O schneiden mögen. Es läßt sich nun zeigen, daß, wenn die Sehne um den Punkt P gedreht wird, O auf einer Geraden fortgeht, welche auf der Verlängerung des durch P gezogenen Durchmessers senkrecht steht und die Polare des Punktes P genannt wird. Es ergiebt sich unmittelbar aus dieser Erklärung, daß jeder Punkt im Innern des Kreises nur eine einzige Polare besitzen kann. Rückt nur P in den Mittelpunkt des Kreises, so rückt die Polare ins Unendliche, und zwar kann sie auf jedem Halbmesser des Kreises senkrecht stehen, indem P ja auf jedem Halbmesser in den Mittelpunkt rücken kann. Da aber der Mittelpunkt nur Eine Polare haben kann, so können alle auf den verschiedenen Halbmessern senkrecht stehenden, unendlich entfernten Geraden nur eine einzige Gerade bilden.

Hiergegen wäre zuerst zu erinnern, daß der Beweis des Satzes, jeder Punkt besitze nur Eine Polare, doch nur für den Fall geführt ist, wenn der Punkt außerhalb des Mittelpunkts liegt. Darüber, was aus der Polare wird und wie viele Polaren es giebt, wenn P im Mittelpunkt des Kreises liegt, ist damit noch gar nichts festgestellt. Es erhellet aber leicht, daß wenn P absolut genau im Mittelpunkt des Kreises liegt, von einer Polare in der oben festgestellten Bedeutung streng genommen gar keine Rede sein kann. Denn die durch P gezogenen Sehnen sind dann Durchmesser; die Tangenten in den Endpunkten eines Durchmessers sind absolut parallel und geben gar keinen Durchschnittspunkt; von einer Linie, auf welcher der Durchschnittspunkt O sich fortbewegt, kann also gar nicht gesprochen werden. Anders verhält sich die Sache, wenn P dem Mittelpunkt unendlich nahe liegt; man erhält dann eine unendlich entfernte Polare, welche auf dem durch P gezogenen Halbmesser senkrecht steht. Solcher dem Mittelpunkt unendlich nahe liegenden Punkte giebt es aber unendlich viele: auf jedem Halbmesser des Kreises Einen. Man findet für sie unendlich viele Polaren, welche alle in der Ebene möglichen Richtungen besitzen. Soweit es nur auf endliche Größen ankömmt, muß man aber die unmittelbar anliegenden Punkte als Einen Punkt mit dem Mittelpunkt bildend ansehen. Insofern kann man auch von einer Polare des Mittelpunkts sprechen: es ist aber einleuchtend, daß man dann diesem Punkt unzählig viele Polaren zuschreiben muß: in jeder Richtung der Constructionsebene eine. Auch das Beispiel vom Dreieck, welches Beyer in seinem Aufsatze angiebt, läßt sich auf eine ähnliche Weise behandeln, wenn man nur statt des Mittelpunkts des Kreises den Schwerpunkt des Dreiecks nimmt. Die Gerade, in der die vierten harmonischen Punkte liegen, rückt ins Unendliche, wenn der Punkt, durch welchen die Linien von den Ecken des Dreiecks gezogen sind, sich dem Schwerpunkt ohne Ende nähert; sie rückt aber auf eine andere Art ins Unendliche, je nachdem der Punkt den Schwerpunkt auf diesem oder jenem Wege erreicht; es liegt aber keine Veranlassung zur Annahme vor, daß sie immer in dieselbe unendlich entfernte Gerade übergehen muß.

Ich glaube, daß sich alle Sätze, welche Steiner und Andre über unendlich entfernte Gebilde aufgestellt haben, auf die hier angegebene Weise deuten lassen.

Ich habe schon oben den Grund angegeben, aus dem ich diese Deutung nicht durchführen kann, wozu außerdem hier nicht der Ort

wäre. Wer freilich Anstoß daran nimmt, das Unendliche als etwas wirklich Vorhandenes oder doch als einen nothwendigen und zulässigen Hülfsbegriff der Untersuchung anzunehmen, der muß auf die hier gegebene Auffassungsweise verzichten; er muß sich mit der Grenzmethode begnügen, durch welche die Schwierigkeit aber nicht eigentlich gelöst, sondern nur umgangen wird, die außerdem zu großen, in den zusammengesetzten Fällen kaum zu bewältigenden Weitläuftigkeiten führt. Die Schwierigkeiten, welche das Unendliche, namentlich das Unendlichgroße, mit sich führt, sind in dem Obigen nicht versteckt, sondern vielmehr möglichst deutlich hervorgehoben. Die Forderung, die Werke Steiners und Andrer umzuschreiben, ergiebt sich aber aus dem Gesagten gewiß nicht; diese müssen vielmehr gerade so bleiben wie sie sind. Es wird nur an den Leser das Anmuthen gestellt, an einzelnen Punkten für sich eine Correctur vorzunehmen; und zwar eine solche, welche gegen den großen Werth dessen, was jene Werke sonst darbieten, gar nicht ins Gewicht fällt. Es ist aber ein Anmuthen, welches an jeden Leser wissenschaftlicher Werke gestellt wird: daß er sich nicht der Autorität blindlings füge, sondern seine eigne Ansicht der des Autors gegenüber aufrecht erhalte, daß er das Gelesene nur in soweit und in dem Sinne sich aneigne, wie es seine eigene Ueberzeugung, die Ausbildung seines eigenen Gedankenkreises zuläßt.

Nachträglich mag noch auf einen Punkt hingewiesen werden, der in dem Vorhergehenden mit Stillschweigen übergangen ist. An jeder Seite der begränzten Geraden ist nämlich nicht nur Ein unendlich weit entfernter Punkt anzunehmen, sondern das Vorhandensein unendlich vieler, die um endliche, ja sogar auch wieder um unendlich große Strecken von einander abstehen können. Sind nämlich p und q die beiden parallelen Geraden und wird p um den Punkt A um den unendlich kleinen Winkel $d\varphi$ gedreht, so erhält man Einen unendlich weit entfernten Punkt der Geraden q als Durchschnitt von p und q. Man kann sich aber auch p um $\frac{1}{2}d\varphi$, $\frac{1}{3}d\varphi$, $\frac{1}{4}d\varphi$ u. s. w. oder auch um $2d\varphi$, $3d\varphi$, $4d\varphi$ u. s. w. gedreht denken, und jede dieser Drehungen liefert einen neuen unendlich weit entfernten Punkt von q. Ist der Durchschnittspunkt, welchen die Drehung um $d\varphi$ liefert, etwa B, so läßt sich leicht nachweisen, daß der über B hinaus liegende Theil von q, auf welchem die durch Drehungen um $\frac{1}{2}d\varphi$, $\frac{1}{3}d\varphi$, $\frac{1}{4}d\varphi$ u. s. w. erhaltenen Durchschnittspunkte

liegen, selbst wieder unendlich lang gedacht werden muß. Auf die Unendlichgroßen und Unendlichkleinen höherer Ordnungen einzugehen, liegt in dem hier besprochenen Gegenstand keine Veranlassung.

II. Sprechsaal.

Anschauung des griechischen Lebens und Bekanntschaft mit griechischer Litteratur ohne Kenntniß der griechischen Sprache.*)

Sie haben vollkommen Recht mit Ihrer Ansicht, daß sich auch ohne Kenntniß der griechischen Sprache durch gute Uebersetzungen eine Anschauung des griechischen Lebens und Bekanntschaft mit griechischer Litteratur gewinnen lassen, die ausreichen, um unsere eigene Litteratur, sofern sie auf der griechischen ruht, vollständig zu verstehen. Mit Schiller's Kenntnissen im Griechischen stand es schlecht, und selbst mit denen im Lateinischen war es nicht weit her. Bei der Rückkehr von der Philosophie zur Poesie im J. 1795 schrieb er an Humboldt, er sei wieder „über die lateinischen Poeten gerathen“ und habe mit Juvenal den Anfang gemacht; dazu wolle aber sein Latein nicht recht ausreichen. „Wissen Sie mir,“ fragte er, „keine erträglichen französischen, oder besser deutschen Uebersetzungen von Juvenal, Persius und Plautus zu empfehlen? Denn gerade diese drei Herren machen mir fremden Beistand nöthig.“ Wie gering seine Kenntnisse der griechischen Sprache waren, ist bekannt. Auf der Schule in Ludwigsburg wurde das Griechische nur in der obersten Klasse, und auch hier spärlich genug gelehrt. Auf der Academie erhielt er freilich 1773 den ersten Preis im Griechischen. Aber Petersen, sein Schulgenosse, bemerkt ausdrücklich: „Um seine Stärke in diesem Fach nicht zu überschätzen, muß man wissen, daß er eigentlich nur weniger schwach darin war, als seine Mitbewerber, und daß die ganze Aufgabe bloß in Erklärung äsopischer Fabeln bestand. Ueber Hippokrates' Aphorismen brachte

*) Aus einem Briefe des Directors Viehoff in Trier an den Herausgeber vom 9. Juni 1874.

Schiller es auch später nicht hinaus, und den Plutarch las er nicht in der Ursprache.“ Bei seinen Uebertragungen aus Euripides nahm er außer den französischen Uebersetzungen von Brumoy und Prevot noch die lateinische des Josua Barnes (Leipzig 1778) zu Hülfe. Wirft man ein, Schiller habe in fremdsprachliche Dichter leichter, als Andere, durch Uebersetzungen eindringen können, weil er selbst Dichter war, so läßt sich darauf entgegnen: Ihm mußte es im Gegentheil schwerer werden, weil er eine den Griechen ganz entgegengesetzte Natur, ein sentimentalischer, moderner Dichter war.

Ich erinnere mich noch oft eines Gespäches mit Hoffmeister über diesen Gegenstand, das gegen Ende der dreißiger Jahre statlfand. Ich, damals Deutsch in Realschul-I zu Düsseldorf lehrend, hatte einige Jahre vorher in Emmerich am Gymnasium mit der II. Homer gelesen. Die Erinnerung an den Genuß, den mir selbst diese Lectüre gewährt hatte, ließ mich es beklagen, daß ich den Schülern der obern Realschulklassen nicht eine so herrliche, urwüchsige, kerngesunde Poesie vorlegen könne. Da antwortete er, der Gymnasial-Director: „Wer weiß, ob wir in unsern Gymnasien wohl daran thun, Schriftsteller, wie Homer und Sophokles, zur Erlernung des Griechischen zu verwenden, ob nicht Ihre Realschüler einst mit Hülfe einer geisttreuen Uebersetzung mit mehr Liebe sich in diese Dichter vertiefen werden, als unsere Gymnasiasten, die fast alle (mit Ausnahme derer, die sich der klassischen Philologie zuwenden) nach absolvirter Schulzeit ihnen für immer Lebewohl sagen.“ Und nun folgte eine längere Auseinandersetzung dieses Gedankens, die ich bald darauf in seiner Biographie Schiller's, Theil II., S. 80, in folgender Form wiederfand: „Weil wir schon als Knaben mit den Alten bekannt gemacht werden, wird unser geistiger Sinn durch die Gewohnheit für sie abgestumpft, und unsere Lust an ihnen ist gesättigt, wenn wir die Reife haben, sie zu verstehen und zu genießen. Auch erschweren die mangelhaften und kindischen Eindrücke unserer Schulzeit eine spätere richtige Erkenntniß und großartige Ansicht. Wir können uns von unserer ersten Auffassung selten ganz losmachen. Wir beginnen unsere Bildung da, wo wir sie vollenden sollten. Wer in spätern Jahren mit gereiftem Geist den Homer, den Sophokles zuerst kennen lernte, dessen Herz müßte von eben derselben Bewunderung erfüllt werden, wie die Seele dessen, der im blühenden Mannesalter zuerst Erde und Himmel und alle Wunder der Welt erblickte.“

Wilh. v. Humboldt schrieb an Schiller den 6. November 1795 (Briefw. zwischen Sch. und H., S. 275): „Ich denke, wir haben auch schon sonst mit einander davon gesprochen, daß Sie vielleicht weniger fein und richtig über die Griechen denken würden, wenn Sie sie selbst griechisch zu lesen gewohnt wären. So weit bin ich entfernt, die eigentliche Sprachkenntniß auch nur zu einem sehr wichtigen Maßstab der Vertraulichkeit mit dem Geiste der Griechen zu machen; und Goethe und Herder, die beide vielleicht nur mäßig Griechisch wissen, sind redende Beweise davon."

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Dr. H. Keferstein, Director einer Privatschule in Jena, Pädagogisches Instructionsbüchlein für Lehrer an Erziehungsschulen. Jena, Druck und Verlag von Friedr. Mauke. 1873. I. 108 S.

„Vorliegendes Büchlein will ein Wegweiser sein zunächst für meine Collegen, die erst ins Amt einzuweisen sind. Daher haben manche Winke eine rein locale Färbung. Selbstverständlich aber wird vieles hier Gewünschte auch in weiteren Kreisen Beachtung verdienen, so daß das Schriftchen — so Gott will — vielen jüngeren Lehrern und Erziehern ein nicht unwillkommenes „Vademecum" sein kann."

So der Herr Verf. im Vorwort, und wir können nur wünschen, daß es vielen jüngeren Lehrern auch wirklich ein Wegweiser und Begleiter sein möge. Aber auch der erfahrene Lehrer wird gut thun, einmal an der Hand dieses Buches sein bisheriges Thun mit prüfendem Blicke zu überschauen.

Diejenigen der 46 Kapitel, welche sich mehr auf Erziehungs-Institute beziehen, können auch für Eltern eine nützliche Lectüre sein. Dahin sind auch die Kapitel „Rauchen" und „Wirthshausbesuch" zu rechnen, denn was hier, ja selbst was in dem folgenden Capitel „die Diätetik des Lehrers" gesagt ist, muß im Grunde genommen von jedem Familienvater beherzigt werden, sonst steht die Schule ziemlich machtlos da. Sollte der Herr Verfasser auf seinen pädagogischen „Wanderungen" und „Streifzügen" — die wir nicht näher kennen — nicht schon

einmal in das Familienhaus eingekehrt sein, so möchten wir ihm eine solche Einkehr empfehlen, deren Ausbeute dann ein Instructionsbüchlein nach dem Muster des vorliegenden sein könnte.

A. Hofmann, Lehrer an der Lorenzer Knabenmittelclasse in Nürnberg, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege. Mit brieflichem Gutachten über Luftheizung von Freiherrn J. v. Liebig und mehreren Professoren, Aerzten, Technikern und Schulmännern. Für Schulgemeinden und Schulfreunde. Nürnberg, 1874. Verlag von Aug. Recknagel (F. Schmidt). 108 S.

Dies Heft darf keiner, der eine entscheidende Stimme über die Art der Heizung von Schulräumen abzugeben hat, ungelesen lassen. Der Herr Verf. hatte in seinem Schullocal Heiße-Luftheizung. Seine Erfahrungen überzeugten ihn von der Unzuträglichkeit derselben; um seiner Stimme nun mehr Gewicht zu geben, machte er Studien, Reisen und ersuchte Professoren, Aerzte, Techniker und Schulmänner um Gutachten. Mit letzteren kam man ihm so freundlich entgegen, daß er hier ca. 60 veröffentlichen kann. Schon für diese Veröffentlichung muß man Herrn Hofmann sehr dankbar sein. Der Herr Verf. und Ref. stehen insofern auf etwas verschiedenem Standpunkte, als jener durch seine üblen Erfahrungen mit der Luftheizung etwas eingenommen zu sein scheint gegen Centralheizung überhaupt, während Ref. glaubt, daß in vielclassigen Schulen die Centralheizung der Einzelheizung durch Oefen entschieden vorzuziehen ist, daß aber allerdings ein makelloses Centralheizungssystem noch gefunden werden muß. Herr Hofmann würde sich verdient machen, wenn er, da er die Sache nun einmal in die Hand genommen hat, noch weitere Erkundigungen über verschiedene Centralheizungssysteme einziehen und die Resultate in einem 2. Hefte veröffentlichen wollte. Soweit möglich, wären dabei auch die Anlage-, Unterhaltungs- und Heizungs-Kosten anzugeben. Wir haben an unserer Realschule (in Oldenburg) die Heißwasserheizung (Firma Bacon in Berlin). Von dem in den Gutachten erwähnten nachtheiligen Einfluß der durch die heißen Röhren versengten Stoffe auf die Athemorgane ist mir von Collegen nichts zu Ohren gekommen, wohl aber war die Heizung der einzelnen Zimmer nicht gleichmäßig genug, d. h. das eine Zimmer war wärmer als das andere, zumal im ersten Winter.

Nach einer Aenderung im folgenden Sommer ist das zwar besser geworden, aber noch nicht vollkommen gut. Speciellere Auskunft wird denen, die sich dafür interessiren, gern gegeben. Einiges enthalten auch die Programme, und das Archiv hat s. Z. S. 556—560, Jahrg. 1871, den Commissionsbericht gebracht, der die Resultate von Erkundigungen enthielt, die wir vor Entscheidung der Heizungsfrage für das neue Gebäude eingezogen hatten. Wie dankbar würden wir gewesen sein, wenn uns damals eine Zusammenstellung von Gutachten, wie sie Herr Hofmann uns darbietet, zu Gebote gestanden hätte. Seine Brochüre sei nochmals allen, die sich für Schulgesundheitspflege interessiren, resp. interessiren sollten, bestens empfohlen.

R. Senckpiehl, Rector der Bürger-Knabenschule und Bürger-Mädchenschule zu Neustadt-Eberswalde, Die deutsche Mittelschule und sechsklassige Stadtschule für Knaben und Mädchen. Nach Zweck und Ziel, Organisation, Einrichtung und Ausstattung, mit einem vollständig aufgeführten Lehrplane und Anweisungen über das Lehrverfahren auf Grund der allgemeinen Bestimmungen des königl. preuß. Ministers der geistl., Unterichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. Oct. 1872 bearbeitet. Leipzig. Ed. Peter's Verlag. 1874. II und 238 S.

„Schon lange ist das Bedürfniß einer Schule, welche die Jugend für die mittleren Berufsarten des bürgerlichen Lebens, für den sogenannten Mittelstand, in allem, was die Zeitverhältnisse fordern, ausbildet, von vielen Eltern gefühlt worden. Außer den für einen bestimmten Beruf vorbereitenden Schulen und den Privatschulen und Privat-Erziehungsanstalten gab es nur höhere Schulen (Gymnasien und Realschulen mit ihren Untergattungen) und Elementarschulen. Die höheren Schulen können nur von Kindern besucht werden, deren Eltern die Mittel besitzen, das theure Schulgeld, die Bücher, Schreibmaterialien 2c. zu bezahlen, die aber außerdem es durchzusetzen vermögen, daß ihre Kinder wenigsten bis zum 16. Lebensjahre die Schule regelmäßig besuchen.“

So beginnt die obengenannte Schrift. Wir möchten hier zunächst fragen, worauf sich das „gab“ bezieht? Auf die Zeit vor Erlaß der sogen. „Allg. Bestimmungen,“ deren praktische Auslegung in Bezug auf die Mittelschule und mehrklassige Volksschule dies Buch nach Titel und Vorrede sein soll, doch wohl schwerlich. Denn kaum waren

diese „Allg. Best.“ erschienen, so konnte allein im Reg.-Bez. Potsdam oberlich eine ganze Reihe von Schulen bezeichnet werden, die den Character von Mittelschulen haben (vgl. Brandenburger Schulblatt 1873), und zwar bestanden solche Schulen sowohl an kleinen Orten, wo keine höheren Schulen neben derselben vorhanden waren, wie z. B. in Beeskow, als an Städten mit Gymnasium und Realschule I. Ordn., wie z. B. in Prenzlau. Viele meinen, daß in solchen Städten die Mittelschulen geeignet sind, denen zu genügen, die die Schulen mit 9jährigem Cursus in ihren oberen Klassen nicht besuchen können und wollen. Daß dies nicht der Fall ist, zeigt u. A. Prenzlau, dessen Gymnasium und Realschule I. O. in den oberen Classen sehr schwach besucht waren, obgleich, wie sich durch jene oberliche Bekanntmachung herausstellt, neben zwei höheren Schulen eine Mittelschule bestand. Der Herr Verf. theilt auch nicht diese irrige Meinung, er weist, und das ist besonders anzuerkennen, der Mittelschule den rechten Platz an, indem er sagt (S. 1): Die Zeitverhältnisse stellen jetzt an den Geschäftsmann, selbst an den Handwerker, höhere Anforderungen, als die Vergangenheit“ 2c. und (S. 2) „deßhalb müssen Schulen vorhanden sein, die dem mittleren Bürgerstande 2c. Gelegenheit bieten, den Kindern bis zum 14. resp. 15. Lebensjahre diejenige Bildung verschaffen zu können, welche zeit- und volksgemäß ist.“ Wenn man nun aber mit dieser Altersgrenze dasjenige vergleicht, was nach dem vom Herrn Verf. bis in's Einzelne hinein gegebenen Lehrplane durchgenommen werden soll, so dürfte sich doch wohl ein ziemliches Mißverhältniß herausstellen, d. h. nicht in Bezug auf Einzelne, wohl aber in Bezug auf die große Mehrzahl. Als ich vor Ostern in das öffentliche Examen unserer Knabenmittelschule ging, die nur 5classig ist und keine fremden Sprachen aufgenommen hat — mit der Zahl der Classen (5 auf 6) und der Aufnahme neuer Lehrgegenstände (Französisch) mehrt sich aber im Allgemeinen die Zahl der Zurückbleibenden — da saßen von rund 200 Schülern 7 oder 9, darin kann ich irren, in der I. für die 14—15jähr. bestimmten Classe. Unter dieser Mittelschule stehen aber noch 2 Volksschulen*) für beide Geschlechter, eine gewöhnliche mit 8, eine gehobene mit 16 Mark Schulgeld für's Jahr, während in der Mittelschule 32 Mark Schulgeld gezahlt wird — freilich überall mit Erlaß der Hälfte des Schulgeldes für das zweite und

---

*) d. h. evangelische, außerdem noch eine gewöhnliche katholische.

folgende Kind aus derselben Familie. Beiläufig bemerkt beträgt das Schulgeld für's Gymnasium und die Realschule 80 Mark jährlich durch alle Classen ohne jenen Erlaß für die 2. und folgenden Kinder, im Gegentheil für Auswärtige in der Realschule noch mit einem Aufschlage von 30—40 %. Das mag genügen, um die Stellung unserer seit 30 Jahren bestehenden Knaben-Mittelschule zu kennzeichnen.

Mit dem eben ausgesprochenen Bedenken soll nun aber nicht gesagt sein, daß in dem vom Herrn Verf. aufgestellten Lehrplane die Anforderungen im Allgemeinen zu hoch gestellt seien; im Gegentheil, wir halten es für ein besonderes Verdienst der „Allg. Best.", deren Ausleger der H. Verf. sein will, daß sie dem Gedanken nicht Raum geben, als ob man mit den Mittelschulen zu hoch hinaus wolle, wenn man eine neuere Sprache als Lehrgegenstand aufnimmt. Aber es ist eine große Täuschung, wenn man meint, damit habe man nun auch das Bedürfniß derer befriedigt, die eine höhere Schule besuchen wollen, ohne in ihre obersten nominell für 16—18jährige bestimmten Classen einzutreten, Classen, die thatsächlich durchschnittlich von noch älteren Schülern besucht werden. Wenn feststeht, daß von 100 in's Gymnasium eintretenden Schülern nur 15 dasselbe ganz durchmachen (siehe Peter: „Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien," nach Wiese a. a. A.), glaubt man dann, daß sich die 85 mit einer Mittelschule werden abspeisen lassen? Es ist doch wahrlich nicht ein vernünftiger Grund aufzufinden, warum diejenigen, die bisher in den 3 ersten Jahren ihres Lebens auf der höheren Schule Jahr auf Jahr eine neue fremde Sprache, darunter 2 alte, haben anfangen müssen, sich jetzt auf einmal mit einer fremden Sprache begnügen sollten, warum, wenn der Gymnasial-Tertianer 3 fremde Sprachen neben einander treibt, der Schüler der Tertia einer echten Realschule mit 7jährigem Cursus nicht zu der bereits 3 Jahre geübten fremden Sprache noch eine zweite fremde Sprache (neben dem Französischen auch das Englische) sollte aufnehmen können?

Doch kehren wir zu unserem Buche zurück. Es behandelt in seinen 3 ersten Abschnitten auf 24 S. I. die Volks-Mittelschule, II. die Organisation, Einrichtung und Ausstattung der deutschen Mittelschule 2c., III. Allgemeine Grundsätze bei der Behandlung der Lehrgegenstände. Unter II. steht in der Ueberschrift Organisation und Einrichtung etwas eigenthümlich neben einander, doch ist das etwas

Aeußerliches. Sehr zweckmäßig giebt der H. Verf. seiner obersten Classe einen 2jährigen Cursus, während die übrigen 5 Classen 1jährige Curse haben. Ein normal durch die Classen gehender Schüler wird so freilich mit 13 Jahren fertig; allein die Zahl derer ist sehr gering. „In der Regel," heißt es S. 9, „werden die Schüler in jeder der beiden untern Classen 1 Jahr, in den beiden Mittelclassen 3 Jahre zubringen müssen, um tüchtig vorbereitet nach den Oberclassen kommen zu können." Von diesen Mittelklassen soll zugleich die oberste nach S. 145—147 in einer Parallelabtheilung den Abschluß für den Volksschulunterricht bilden. Es wird also darauf gerechnet, daß aus dieser Classe schon 14jährige austreten, und nun sind noch die beiden Oberclassen mit 3 Jahrescursen nach. Eine solche Scheidung, von der aber unter II. gar nicht die Rede ist, mag ja für einzelne Orte zweckmäßig sein, namentlich solche, die, wie Neustadt-Eberswalde, schon eine höhere Schule haben. Für manche kleinen Städte wird es sich aber gewiß empfehlen, die Trennung früher und vollständiger eintreten zu lassen und dann für die Volks- wie für die höher gestellte Schule, für jede in ihrer Art besser zu sorgen, namentlich auch dadurch, daß für beide ein eigner Vorsteher (Rector, Hauptlehrer, oder wie man ihn nennen will) angestellt wird.

Den größten Theil des Buches (reichlich 200 S.) nehmen die beiden letzten Abschnitte ein, von denen der eine die Lehrgegenstände nach ihrer Ausdehnung und Behandlungsweise (S. 25—148), der andere den ausführlichen Stoffvertheilungsplan (S. 149—236) behandelt. Daß der erste dieser Abschnitte dem erfahrenen Lehrer kaum etwas Neues bietet, liegt in der Natur der Sache; er hätte daher wohl kürzer gefaßt werden können. Der letzte Abschnitt kann denen, die für eine 6classige Mittel- oder Stadtschule einen Lehrplan zu entwerfen haben, als Leitfaden dienen, an dem sie nach Bedürfniß ändern werden. Am meisten wird wohl in den Fächern zu ändern sein, die dem H. Verf. nach seiner bisherigen Lehrthätigkeit (vgl. S. 111 Note) ferner liegen. So heißt es z. B. S. 187 Rechnen Cl. IV. Sommer: „Die 4 Operationen im Zahlenraume von 1—10 in reinen und angewandten Zahlen. Bei der Division (!) Anwendung der Ausdrücke halbe, drittel ꝛc. bis Zehntel. Winter: Desgl. von 1—20 in obiger Weise. Ausdrücke $^2/_3$, $^3/_4$, $^3/_{10}$ ꝛc. werden zur Anschauung gebracht und geübt ohne schriftl. Darstellung."

Diese Divisionen ꝛc. sind entschieden verfrüht. Der Herr Verf.

folgt hier Nachtretern Grube's, während Grube selbst wohl schon längst von seinem Irrthum zurückgekommen ist, wenigstens nach Recensionen der neuesten Aufl. seines Buches zu urtheilen. Doch auf Einzelnes näher einzugehen, würde hier zu weit führen; es ist das Sache derer, die das Buch dazu benutzen wollen, wozu es sich wohl eignet, nämlich zu einem Leitfaden beim Entwerfen von Lehrplänen für eine specielle Schule der entsprechenden Art.

Die Sprachwissenschaft.. W. D. Whitney, Vorlesungen über die Principien der vergleichenden Sprachforschung, für das deutsche Publicum bearbeitet und erweitert von Dr. Julius Jolly, Docent an der Universität Würzburg. München, Theodor Ackermann. 1874. S. XXII. und 713.

Es sind zwar seit längerer Zeit Bücher unter dem deutschen Publicum bekannt, welche Begriff, Umfang und Bedeutung der Sprachwissenschaft, ohne trivial zu werden, populär zu machen den Anspruch erheben, und Namen wie M. Müller und Schleicher sind den Gebildeten unter uns nicht fremd. Aber während die übrigen Nationen der deutschen das Verdienst nicht absprechen können, die Sprachwissenschaft auf ihre jetzige Höhe geführt, sie durch gründliche Arbeit und staunenswerthen Scharfsinn würdig ausgebaut zu haben, fehlt uns doch eine fest gegliederte, auf gesunder Kritik basierte, auch den Laien auf diesem Gebiete klare Darstellung des Ganzen, und es leidet namentlich M. Müller's Buch, so anmuthig und anregend es in einzelnen Partien ist, an Principienlosigkeit und Mangel an Nüchternheit. Der Amerikaner Whitney, ein selbständiger Zögling der deutschen Schule, ein Mann von umfassender Gelehrsamkeit, von klarem Verstande zugleich und wohlthuender Begeisterung, hat es verstanden, unmittelbar an's Leben anknüpfend und Ring an Ring reihend die Gesammtentwickelung der Sprachwissenschaft in der anziehendsten, oft in wirklich fesselnder Weise darzulegen und ihr Verhältniß zur Geschichte, Philologie, Ethnologie wie zu den Naturwissenschaften treffend und durchsichtig zu zeichnen. Wir dürfen an Wh. noch einmal auch für diese Arbeit besonders die kerngesunde Kritik und die Scheu davor, um des Scheines der Geistreichigkeit willen auf die Wahrheit zu verzichten, hervorheben. Der rührige Würzburger Docent Jolly hat sich dadurch ein unzweifelhaftes Verdienst erworben, daß er das für Engländer geschriebene Werk für Deutsche bearbeitet hat. Für Deutsche

war eine wirkliche Bearbeitung, unternommen von einem Manne der Wissenschaft, absolut nothwendig, und eine bloße Uebersetzung schon deswegen unthunlich, weil eben Whitney ans Leben anknüpft, und die reichlichen Beläge der Auseinandersetzung aus der englischen Sprache und deren Geschichte gezogen sind. Aber nicht nur darauf beschränkte Herr Dr. J. seine deutsche Bearbeitung, daß er statt der englischen Beispiele deutsche einsetzte, obgleich das oft nicht gerade leicht war; er arbeitete auch, darin vielfach von Wh. selbst unterstützt, die allerneuesten Ergebnisse der Forschung theils in den Text selbst hinein, theils theilte er solche und einzelne andere Beigaben und abweichende Ansichten in Anmerkungen mit, und fügte endlich zwei Vorlesungen über die Geschichte der Sprachwissenschaft, welche ihm gewiß zumal jüngere Philologen bestens verdanken werden, hinzu. Die Zuthaten näher zu bestimmen und ihre Aufnahme zu rechtfertigen können wir um so eher unterlassen, als J. selbst dies in den Göttingischen gelehrten Anzeigen, St. 21, hinreichend und angemessen gethan hat. Ebenso wenig will es uns nöthig scheinen, hier den Inhalt des reichen Buches im Einzelnen anzugeben, hat das doch für das Original früher schon Clemm in der Zeitschrift von Kuhn gethan, während es in der Bearbeitung theils vor dem Beginn der sämmtlichen Vorlesungen, theils vor jeder einzelnen Vorlesung geschehen ist. Was den Charakter der Uebersetzung anbetrifft, so ist dieselbe eine wirkliche und lebendige Verdeutschung, in welcher der Leser das englische Original nirgend durchmerkt: die fließende und klare Darstellung wird aber leider auch in diesem Buche Jolly's nicht so ganz selten durch widrige und wenigstens an einigen Stellen irreführende Druckfehler entstellt, welche durchaus nicht vollständig unter den Berichtigungen und Druckfehlern aufgeführt sind.

Bei unserer Einzelkritik berücksichtigen wir wesentlich nur Jolly's Bearbeitung, nicht das Original, und hier liegen uns die deutschen Beläge am nächsten.

Auf S. 84 ff. und mehrmals in unserm Buche ist das Wort argwöhnen als eine falsche Bildung aufgeführt, die durch den Sprachgebrauch sanctioniert worden sei. Es ist ja aber a. nicht aus arc waenen zusammengerückt, sondern von dem Subst. arcwân abgeleitet, also ein v. denominativum. S. 110 sollte doch bei dem Namen Gottlieb mit einem Worte gesagt sein, daß dieser selbst wie Huldreich neben Ulrich auf einer Umdeutung beruht, da ja die ältere

Form des Namens Gotleib „der von Gott verschonte" lautete. S. 112 wären zu den Zusammensetzungen mit —voll sehr passend, um zu beweisen, wie auch —voll einige Male suffixartig werde, die alemannischen F. F. arfel (Armvoll), hampfel (Handvoll), mumpfel (Mundvoll) angeführt worden. Wir wollen es gern als Fehler des Setzers ansehen, wenn wir S. 119 lesen „die jetzt allein übliche Form zwei drückte noch vor wenigen Jahrhunderten nur das sächliche Geschlecht aus, während man für das männliche (!) zwô, für das weibliche (!) zween oder zweene sagte." Allerdings kennen wir eine Gegend in der Schweiz, in welcher die Form zwô abhanden gekommen ist und das masc. zwê a potiori auch weiblich gebraucht wird. Aber weiter geht's nicht. Zu wenig ist die deutsche Sprachgeschichte berücksichtigt auf S. 122. Kraft neben krefte ist doch auch mittelhochdeutsch, und Füße gehört am wenigsten zu den Beispielen, wo kein i Element der Endung einen gegründeten Anlaß zum Umlaute bietet; ist doch ganz regelrecht fur die u Declination (gotisch fôtu) im Pluralis die i Declination eingetreten. Auch über die Form —er ist auf derselben Seite wenigstens nicht genau geurtheilt. Dieses —er, alt —as, hat allerdings als Abstractsuffix etwas Collectives in sich, und ein —er auch im Singularis ist wirklich nicht nur zu erschließen, es ist vielmehr urkundlich bezeugt, von Dietrich selbst für das Althochdeutsche nachgewiesen.

S. 127 sind als Beispiele neuhochd. schwacher Biegung statt der älteren starken auch lügen, leuchten, dünken aufgeführt. Sind denn die Perff. liuhta, dûhta stark, und spricht man irgend wo lügte? Das Verbum sinnieren (S. 132) ist uns unbekannt.

Es ist doch wohl ein kleines Versehen, wenn S. 196 dem Sanskrit in gleichem Umfange, wie dem Latein und den germanischen Sprachen, der Wandel von s in r zugeschrieben wird. Wäre dem so, dann hätte sich Benfey seine ausführliche Untersuchung über die Endungen —ram, —re, —rata füglich ersparen können.. S. 148 werden heute noch dem Gotischen die kurzen e und o Laute abgesprochen. Da mußten die neuen Forschungen W. Scherers u. a. Besseres lehren. Sehr undeutlich heißt es S. 151, daß das Sanskrit im Auslaute durchgehends nur zwei Consonanten dulde. Auf S. 155 ist über die so interessante und bedeutsame germanische Lautverschiebung gesprochen, und der Verf. pflichtet der Erklärung von Curtius bei; in den Berichtigungen führt er auch die Ansicht von

Paul an. Unseres Bedünkens konnte sich J. ohne weiteres mit der betreffenden Darstellung W. Scherer's ganz zufrieden geben. S. 175 wird der im Deutschen unerfahrene Leser meinen, können sei eigentlich mit kennen Eins, was doch unrichtig wäre; und wie Herr J. sagen kann, Geist, Gas und Gischt seien von Hause aus, Buchstabe für Buchstabe, dieselben Wörter gewesen, verstehen wir nicht. Gas und Gischt sind offenbar Bildungen aus der Wurzel yas, gähren, und dem g liegt hier y, d. h. j zu Grunde (vgl. mundartlich Jast, jasten), für Geist (streng ahd. keist) haben wir ursprünglich anlautendes gh und ein ursprünglich inlautendes i oder aus ens entstandenes ei vorauszusetzen. Die auf S. 180 aufgestellten Sätze sind im Allgemeinen richtig; aber die Geschichte der W. W. also, als konnte in derselben Kürze viel schärfer dargestellt werden. Auf der folgenden Seite ist eine Verwechselung der beiden Wurzeln vardh und vart ergangen; denn erstere bedeutet wachsen, letztere aber wenden, sich wenden, drehen. Unser werden, got. vairthan, hat demnach dieselbe Grundbedeutung wie griechisch πέλεσθαι. Nur im Vorbeigehen bemerken wir, daß doch —en in stehen eine ganz andere Bildung ist als nd von Stand (S. 189). Wir denken, daß wachsen im engl. to grow eher von Grünen ausgegangen sei als umgekehrt; ist doch die Wurzel ghar. Auf S. 244 ist ein Satz aufgestellt, der uns deutsche Schweizer eigenthümlich berührt. Bei uns sprechen auch die Gebildeten heute noch im gemeinen Leben unter sich durchaus die reine Mundart, welche scharf gegen die Schriftsprache absticht und uns darum auch diese wieder sauberer anwenden läßt.

S. 278 hätte der Verf. die hellenischen Colonien der terra d'Otranto um so eher erwähnen sollen, als uns jenes Griechisch sehr werthvolle Aufschlüsse über die Laute u. s. f. bietet. Vgl. Ascoli's Vorlesungen über Glottologie, d. Ue. S. 132 ff. S. 301 ff. ist von den Stammbaumtheorien die Rede. Wir gestehen, daß wir die Ansicht von J. Schmidt durch Whitney, L. Meier, Fick und Jolly noch keineswegs für abgewiesen und abgethan halten. Schmidt hat in seiner Anzeige des werthvollen Buches von Fick wieder schweres Geschütz gegen seinen Gegner aufgeführt. Zu S. 309 bemerken wir, wie auch im deutschen Alterthum der Winter den Jahresanfang bildete, und daß ohne Zweifel nach sprachlichem Zeugniß auch das Nähen urindogermanisch gewesen ist. Auf S. 314 ist nicht beachtet, daß wohl die erste klassische Periode der deutschen Dichtung in einen früheren Zeitraum des Althochd. fällt, für welchen uns leider freilich nur

Fragmente zeugen. So ganz trostlos, wie S. 318 gesagt ist, steht es doch nicht um eine wenigstens allgemeinere Kunde, die uns immerhin einige Lautgesetze an die Hand gibt, z. B. der Burgundischen Sprache. Wackernagel hat ihre Reste nicht umsonst untersucht. In jeder Beziehung sind S. 319 die slavischen Sprachen unterschätzt. Es muß einem ordentlich leid thun, wenn man immer wieder die Inschrift auf der Säule des Duilius als eines der ältesten vorhandenen römischen Sprachdenkmale aufgeführt findet, während es längst durch Ritschl u. A. erwiesen ist, daß die Duiliusinschrift, welche wir besitzen, eine relativ späte Nachbildung ist. S. 332 wird vom Etruskischen beiläufig gesagt, daß es mit dem Lateinischen völlig unverwandt sei, S. 506 aber Ascolis und Corssens erwähnt, die dasselbe schließlich als indogermanische italische Sprache erweisen werden. Dabei ist der scharfsinnigen und gelehrten Untersuchungen von Lattes in Mailand ganz vergessen, welcher unsers Bedünkens bis jetzt auf diesem Felde am weitesten vorgedrungen ist. Mit Unrecht heißt S. 340 die Hindostani oder Urdusprache eine bloße Nebenform des Sindhi. Wiederum ist hier Anm. zu S. 389 der indische grammatische Ausdruck für Pronomen, nämlich sarvanama (n) erklärt als „das Wort für alles, das allgemeine Wort.“ Schon längst steht ja in Wilson's Grammatik zu lesen: The list (of pr.) commences with the distributive pron. sarva „all;“ whence the are called sarvâdi, or sarva and others; und bei Böhtlingk, Index zum Panini, u. d. W. sarvanâman „Wörter, die mit allen Nominibus verbunden werden können, was bei den übrigen Adjectivis nicht der Fall ist; — vielleicht kommt der Name auch daher, daß das erste sarvanaman sarva ist.“ Was soll S. 394 der Satz, daß kosten eigentlich mit constatieren identisch sei? Daß aichen (S. 395) nichts mit Ehe (alt êwa) zu thun hat, ist uns ausgemacht, und die Kenntniß der Laute mußte von dieser Zusammenstellung abhalten. Die wissenschaftlichen Lexikographen bringen es zu got. aikan, lat. a(g)jo u. s. f. Wir möchten doch fragen, ob es nicht ebenso zu lat. aequare gehöre, wie pfehten zu pactum, unser schweiz. sinnen = visieren zu signare.

Bei der Frage über die Verwandtschaft des Indogermanischen und Semitischen (S. 447) durften Ascolis feine Bemerkungen nicht unberücksichtigt bleiben. Vgl. besonders dessen studj Ario-Semitici vom J. 1865. S. 622 mußte doch gesagt werden, daß z einst im

ursprünglichen Röm. Alphabete vorhanden war, später aber schwand und nun aus dem Griechischen für bloße Lehnwörter eingeführt wurde.

Von Druckfehlern will ich nur einen sinnverkehrenden anführen. S. 556 lesen wir „mit der Vernunft, die er (Gott) doch nicht selbst seinen Geschöpfen einpflanzte." Auffallend ist auch das mehrfach erscheinende bräuchte.

Mit der Aufzählung des uns mangelhaft Erscheinenden wollen wir den Werth des Buches nicht schmälern. Wir leben der sichern Hoffnung, daß die im Ganzen wirklich treffliche Arbeit des äußerst regsamen Dr. Jolly, weil sie ein wahres Bedürfniß erfüllte, einer baldigen neuen Auflage entgegen sehe, und möchten für diese unsere Bemerkungen berücksichtigt wissen; für die Leser dieser ersten Auflage möchte es nicht unangenehm sein, die Bemerkungen unter die Berichtigungen einzureihen.

Zürich, im Juni 1874. Dr. H. Schweizer-Sidler.

Baumgarten, Dr. J., Handbuch der französischen Sprache und Literatur für Polytechniker. XI u. 391. Cassel, Theod. Kay, 1874. 1 Th. 15 G.

Ein wesentlicher Grund für die Aufnahme der neueren Sprachen unter die Unterrichtsgegenstände der höheren Schulen ist der, daß der Schüler künftighin befähigt wird, diejenigen Schriften zu verstehen, welche Gegenstände seines Faches behandeln und nur in der Landessprache zu haben sind. Es gilt das namentlich für den zukünftigen Techniker und Naturforscher, nicht minder aber auch für den Offizier und Arzt, welche im Stande sein müssen, französische und englische Fach-Zeitschriften verstehen zu können.

Wer allerdings im Französischen und Englischen wirklich gute Kenntnisse hat, wird sich freilich mit Hülfe eines die technischen Ausdrücke enthaltenden oder berücksichtigenden Wörterbuches in die Lectüre franz. und engl. Werke über technische Gegenstände hineinarbeiten können. Aber es hat derjenige, der seine Studien vollendet hat und sich nun seinem Berufe widmet, in unserer anspruchsvollen Zeit so viel zu thun, um den Anforderungen des Berufs, des Staates und der Gesellschaft gerecht zu werden, daß das Nachholen von Kenntnissen, welche auf der Schule erworben werden können, nur in Nothfällen in Anspruch genommen werden sollte.

Schon aus diesem Grunde können Real- und Gewerbeschulen die Lectüre von französischen und englischen Schriften technischen und naturhistorischen Inhalts nicht vernachlässigen, aber es wird den Schüler auch zu einem tieferen Verständniß des Gelernten führen, wenn er es von einem andern Gesichtspunkte aus dargestellt sieht. Freilich ist dem Gesagten in den franz. und engl. Lesebüchern keine Rechnung getragen, denn man begegnet dort im günstigsten Falle Bruchstücken von Buffon. Und doch soll der Abiturient der reorganisirten Gewerbeschule im Französischen und Englischen „Fertigkeit im Uebersetzen ausgewählter Stellen aus prosaischen und poetischen Werken, insbesondere aus Werken technischen Inhalts haben. Ferner soll er sich die Fähigkeit erworben haben, über ein dem Gebiete der Technik entnommenes Thema einen Aufsatz oder ein Diktat ohne erhebliche Verstöße gegen die Grammatik zu schreiben."

Wie er sich diese Fertigkeiten und Fähigkeiten unter den gegenwärtigen Verhältnissen erwerben soll, ist nicht recht ersichtlich. Dem Lehrer der neueren Sprachen, den die vor einer wissenschaftlichen Prüfungscommission erworbene Lehrbefähigung ohne Weiteres zum Unterrichte an der Gewerbeschule berechtigt, werden meistens die sachlichen Kenntnisse fehlen, um Werke technischen Inhalts verstehen zu können. Eher wird schon der Lehrer der Technologie und Naturwissenschaften die nöthigen sprachlichen Kenntnisse haben. Indessen, sei dem, wie ihm wolle, wenn die Forderungen der Püfungsordnung zur Wahrheit werden sollen, so ist für die Gewerbeschule ein Werk wie das vorliegende geradezu unentbehrlich.

Das Handbuch enthält etwa 50 sprachlich mustergültige Abhandlungen über technische und naturwissenschaftliche Gegenstände, deren Lectüre auch demjenigen Genuß bereiten wird, der den Stoff beherrscht. Die technischen Ausdrücke sind am Fuße der Seite in deutscher und englischer Uebersetzung angegeben und belaufen sich nach einer Angabe der Vorrede auf etwa 700. Ein alphabetisches Verzeichniß derselben ist dem Buche nicht beigegeben, würde aber doch gewiß eine angenehme Zugabe sein.

Außer den Abhandlungen naturwissenschaftlichen Inhalts enthält das Handbuch 15 Darstellungen einzelner Episoden des letzten deutsch-französischen Krieges oder militairische Beobachtungen über denselben. „Die Aufnahme dieser Studien und Gemälde aus der neuesten Kriegsgeschichte rechtfertigt sich einerseits durch den mannigfachen Zusammen-

hang der Militairwissenschaften mit den polytechnischen, andererseits durch das lebhafte Interesse, welches diese Darstellungen von französischen Augenzeugen für jeden Deutschen haben müssen, der mit Hand und Herz an dem großartigen Riesenkampfe theilgenommen hat. Sie sollen belehren und uns an die Bewahrung unserer alten Nationaltugenden mahnen!"

Der Herr Verfasser hat bei der Auswahl des Stoffes keine Mühe gescheut; möge dem Werke dafür die verdiente Anerkennung zu Theil werden.

Kr.

Geometrische Constructions-Aufgaben. Herausgegeben von Dr. H. Lieber, Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelmsschule (Realschule erster Ordnung) in Stettin und F. v. Lühmann, Oberlehrer am Progymnasium in Gartz a. O. Zweite Auflage. Mit einer Figurentafel. Berlin. Verlag von Leonhard Simion. 1874. XII u. 179 S. 8.

Die Bearbeitung von mathematischen Aufgaben, an und für sich schon nothwendig zur Einübung und Anwendung der gelernten Sätze, wird für die Schüler von um so größerer Bedeutung, als die Selbstthätigkeit beim Auffinden der Lösung ihnen erst die rechte Freude am Unterricht giebt und dem Gegenstand die oft verschrieene Trockenheit nimmt. Ist demnach auf dieselbe ein bedeutendes Gewicht zu legen, so läßt sich auf der andern Seite nicht verkennen, daß hier der mathematische Unterricht mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Denn mag auch ein sprachliches Exercitium noch so fehlerhaft sein — es bleibt immer noch ein Exercitium, und mag der Schüler in der Anwendung auch recht unsicher sein, so kann er im Uebrigen doch noch zeigen, daß er wenigstens etwas kann, und immer eine selbständige, wenn auch schwache Leistung zu Stande bringen. Bei einer mathematischen Aufgabe dagegen sieht sich der Schüler, auch wenn er seine Sätze gut gelernt und verstanden hat, meist in die Alternative gestellt, entweder eine gute oder gar keine resp. eine solche Arbeit zu liefern, von der er das Bewußtsein hat, daß sie ungenügend ist. Diesem letztern zieht er dann meist vor, eine mehr oder weniger unselbständige Arbeit vorzulegen, deren Werth doch nur ein problematischer ist. Jede mathematische Aufgabe erfordert eine gewisse Combination der gelernten Sätze zu einem bestimmten Zwecke, Subsumptionen unter Regeln,

wie beim sprachlichen Exercitium, genügen hier größtentheils nicht. Sollen nun auch weniger begabte Schüler es dahin bringen, eine solche Combination selbständig zu finden, und in der daraus ersprießenden Freude einen Sporn zum eifrigen Weiterarbeiten fühlen, so ist dazu erstens große Uebung, die vom Leichteren zum Schwereren steigt, erforderlich; zweitens darf aber auch die Schwierigkeit der Combination nicht zu groß sein, damit der Schüler zurückgeschreckt nicht an der Möglichkeit der Lösung verzweifle und in dem Vorurtheil von der Schwierigkeit der Mathematik seine Beruhigung finde. Es darf daher das Aufgabenlösen nicht bis in die obersten Classen aufgespart werden, sondern es muß, sobald es angeht, mit leichten Aufgaben und speciell in der Geometrie mit den unmittelbar auf die Anwendung der Fundamentalaufgaben sich gründenden Dreiecksconstructionen seinen Anfang nehmen. Freilich ist dann nothwendig, daß den Schülern der mittleren Klassen ein bestimmter Gang vorgezeichnet wird, an den sie sich anschließen können, so daß hier an Stelle der Combinationen mehr oder weniger eine Subsumption tritt. Aber auch in den oberen Klassen wird der größte Theil der Schüler Fingerzeige nicht entbehren können. Damit diese nun zur vollen Selbständigkeit durchdringen, wird auch für die Aufgaben ein systematischer Gang erforderlich. Die letzteren müssen nach ihrer Lösungsart unter bestimmte Gesichtspunkte gebracht werden, so daß der Schüler bei jeder gestellten Aufgabe von vorn herein weiß, in welche allgemeine Gruppe er sie einzuordnen hat, und über den einzuschlagenden Weg nicht mehr zweifelhaft ist. Für die algebraischen Gleichungen haben wir in der Sammlung von Bardey eine so methodisch fortschreitende Zusammenstellung. Für die Planimetrie, in der die Constructionsaufgaben stets die Hauptsache bleiben, wenn wir auch das Bildende in der Auffindung von Beweisen zu gegebenen Sätzen durchaus nicht verkennen, ist nach den oben entwickelten Gesichtspunkten das vorliegende Buch von den Herren Lieber und v. Lühmann bearbeitet.

In demselben sind die Aufgaben in Gruppen getheilt und im Eingang jedes Paragraphen die Grundzüge angegeben, nach denen die in demselben enthaltenen Aufgaben ihre Lösung finden. Die Andeutungen sind knapp, aber ausreichend, und dadurch empfiehlt sich das Buch ganz besonders. Die Sammlung ist ferner außerordentlich reichhaltig, und die zweite Auflage gegen die erste noch bedeutend vermehrt. Es können daher freilich nicht die sämmtlichen Paragraphen während

des Schulunterrichts berücksichtigt werden; aber der Lehrer kann, ohne sich so bald wiederholen zu müssen, seine Schüler nach diesem Buche mit den hauptsächlichsten Gesichtspunkten bekannt machen. Er findet ausreichendes Material für die Aufgaben in allen Klassen; selbst für den weitergehenden Unterricht der Planimetrie in der Prima wird ausgiebiger Stoff geboten, da sowohl schwierige Aufgaben als auch Constructionen von Winkeln aus trigonometrischen Functionen sowie aus unentwickelten trigonometrischen Gleichungen Aufnahme gefunden haben.

Erleichtert so das Buch dem Lehrer ein methodisches Fortschreiten, so ist es doch vornehmlich so recht ein Buch für Schüler. Es gewährt ihnen nicht nur in den gegebenen Fingerzeigen Anhalt zu fruchtbringenden Repetitionen, sondern bietet ihnen auch Gelegenheit und Anregung zu lohnender Privatbeschäftigung. Denn es werden nur die Sätze vorausgesetzt, welche nach dem so verbreiteten Elementarbuche von Kambly in der Klasse zur Durchnahme kommen. Die sonst zur Anwendung kommenden Sätze werden besonders bewiesen und schwierigere Aufgaben vollständig gelöst. Wenn ferner Figuren auch nur spärlich hinzugefügt sind, so ist doch die Beschreibung der übrigen eine so genaue, daß die Schüler sie hiernach zeichnen können, und wir stimmen darin dem Herrn Dr. Lieber (Vorrede IV) bei, wenn er meint, daß eine genaue Zeichnung der Figur, die der Schüler nach der Anleitung selbst anfertigen muß, die Lösung wesentlich erleichtert. Wir können daher das Buch wegen dieser allgemeinen Vorzüge nur recht warm empfehlen, namentlich auch für Schülerhände. Ist doch schon der Umstand, daß nach verhältnißmäßig so kurzer Zeit eine zweite Auflage — die erste erschien 1870 — nöthig wurde, ein schönes Zeugniß für die Brauchbarkeit desselben.

Wenn wir jetzt näher auf das Buch und insbesondere auf die zweite Auflage eingehen, so wollen wir mit den Verfassern über die stoffliche Eintheilung nicht rechten; denn wenn dadurch auch der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren unterbrochen wird, so ist doch dieser innerhalb der größeren Abschnitte völlig gewahrt. Auch daraus wollen wir dem Buche keinen Vorwurf machen, daß bei einigen Paragraphen z. B. 41—46 und ebenso 50 und ff. auf spätere Aufgaben verwiesen wird. Denn diese müssen in der Klasse besprochen werden, ehe jene aufgegeben werden können. Dagegen möchte es sich um des methodischen Fortgangs willen wohl empfehlen, die Aufgaben des § 90

— Kreise, welche einen gegebenen Kreis rechtwinklig schneiden — später erst folgen zu lassen und zwar mit Hinzufügung der im § 92 c in dieser Auflage neu hinzugekommenen Aufgaben unmittelbar vor den umgearbeiteten § 96 zu stellen. Denn obgleich jene Aufgaben ohne Anwendung von Verhältnissen lösbar sind, so kommt doch bei diesen die Construction der Potenzlinie zweier Kreise zur Anwendung, wenn sie hier auch noch nicht so genannt wird, und diese erhält doch erst ihre wahre Bedeutung durch die Lehre von der Proportionalität am Kreise. Es würden sich auch die im § 96 und 100 bewiesenen Sätze viel unmittelbarer anschließen.

Daß die Aufgaben, u. a. namentlich die der §§ 3, 40—46 und 64 bedeutend vermehrt sind, auch die Lösung von mehreren Aufgaben wesentlich vereinfacht ist, verdient Anerkennung. Auch ist es eine entschiedene Verbesserung, daß im § 64 die Aufgaben, welche p + q für den Fall $\alpha > R$ enthielten, fortgeblieben sind. Um so mehr fällt es auf, daß in §§ 17, 27, 47, 48, 50, 54, 66 noch Aufgaben mit p + q ($\alpha > R$) als von denen mit p — q ($\alpha < R$) verschiedene vorkommen. Wenn im § 17 z. B. die 2. Aufgabe a + b, p — q, β ($\alpha < R$) und die 10. a + b, p + q, β ($\alpha > R$) heißt, so ist es ein und dieselbe Aufgabe. Denn es hängt lediglich von der relativen Größe der gegebenen Stücke ab, ob α ein spitzer oder stumpfer Winkel wird. Es hätten daher die Aufgaben 9—16 jenes Parapraphen mit 1—8 unter der Bezeichnung p + q zusammengefaßt und eine Bemerkung vorangeschickt werden müssen, daß das obere oder untere Zeichen zu nehmen sei, je nachdem $\angle \alpha$ spitz oder stumpf werde. Ebenso sind in den neu hinzugefügten §§ 46a und 64a Aufgaben in mehrere aus einander gerissen, die im Grunde doch nur eine und dieselbe sind. Sind drei Mittelpunkte von Berührungskreisen zu einem Dreieck gegeben, so läßt sich doch erst aus der Gestalt des von den gegebenen Punkten gebildeten Dreiecks bestimmen, zu welchen Berührungskreisen die Mittelpunkte gehören. Es fallen daher im § 46a die Aufgaben 1 und 2 (m', m'', m''' und m, m', m'') in eine zusammen. Dasselbe ist der Fall bei den Aufgaben 3 und 4, ferner bei den Aufgaben 5, 6 und 7, wie auch für die Aufg. 4 und 5 im § 64a. Diese Aufgaben hätten allgemeiner gefaßt werden müssen; dann aber eignen sie sich auch so recht zu einer eingehenden Discussion, wie sie sich für den Unterricht in Prima besonders empfiehlt. Es bedürfen befähigtere Schüler nur geringer Andeutungen, um eine solche Discussion selbst-

ständig durchzuführen. Als Beispiel nehmen wir die letzterwähnte Aufgabe, die nun allerdings allgemeiner so aufgestellt werden müßte: Ein Dreieck zu construiren, wenn ein Winkelpunkt C und zwei Berührungspunkte ($F_,$ und $F_{,,}$) der gegenüber liegenden Seite gegeben sind. Werden nun auf $F_, F_{,,}$ in beiden Punkten Senkrechte errichtet und wird über $F_, F_{,,}$ als Durchmesser ein Kreis geschlagen, so hängt es von der Lage des Punktes C in Bezug auf die entstandenen Räume ab, 1) ob überhaupt ein Dreieck möglich ist, 2) ob der eine der gegebenen Punkte ein Berührungspunkt der innern und der andere der Berührungspunkt des zu dieser Seite gehörigen äußeren Berührungskreises ist oder endlich ob 3) jene Punkte den unteren Berührungskreisen angehören. Eine ähnliche Discussion lassen auch die übrigen genannten Aufgaben zu.

Es hängt dies gewaltsame Auseinanderreißen der Aufgaben damit zusammen, daß von den Verfassern keine Rücksicht auf die Determination genommen ist. Ebenso ist es diesem Umstande wohl zuzuschreiben, wenn in vielen Fällen nicht darauf aufmerksam gemacht wird, daß manche von den gestellten Aufgaben mehrere Lösungen zulassen. Da sich aber die Schüler nur zu gerne mit einer Auflösung begnügen, so wird eine Hinweisung darauf, daß den Bedingungen nicht bloß eine Lösung genügt, um so nothwendiger. Abgesehen von den Fällen, wo die Lösungen sich nur der Lage nach von einander unterscheiden, ist dies doch sonst von Wichtigkeit, so z. B. bei einem Theil der Aufgaben des § 130. Bei der später vielfach zur Anwendung kommenden Aufgabe 5 dieses Paragraphen, für die eine Lösung vollständig gegeben wird, ohne daß auf die zweite noch mögliche hingewiesen wird, werden die Schüler geradezu zu dem Irrthum veranlaßt, als ob derselben nur eine Lösung entspräche. Und doch muß den Schülern, ebenso wie sie bei einer quadratischen Gleichung die zweite Wurzel nicht übersehen dürfen, zum Bewußtsein kommen, daß und warum sie sich bei den betreffenden Aufgaben nicht mit einer Lösung zufrieden geben dürfen, ebenso wie sie auch darüber klar werden müssen, unter welchen Bedingungen die Aufgabe eine Lösung nicht mehr zuläßt. Die Allgemeinheit einer Lösung erfordert es, daß alle möglichen Fälle berücksichtigt und beurtheilt werden müssen. Es ist daher vortheilhaft und wünschenswerth, wenn sie recht früh auf die Determination hingewiesen werden. Die nöthigen Bemerkungen für dieselbe könnten im Eingang der einzelnen Paragraphen hinzugefügt werden.

Wenn die Herren Verfasser hierauf bei einer folgenden Auflage ihr Augenmerk richten wollten, so würden sie das Buch noch brauchbarer und namentlich für vorgeschrittenere Schüler noch werthvoller machen.

Schließlich mögen noch einige Ungenauigkeiten und Druckfehler, die größtentheils aus der ersten Auflage in die zweite übergegangen sind, Erwähnung finden. Auf Seite 37 Zeile 15 v. u. muß es heißen: „AC“ statt „BC,“ ferner S. 30 Aufg. 21 „ϱ_c“ statt „ϱ_a,“ da sonst dieselbe Aufgabe zweimal vorkommen würde, S. 59 Z. 2 v. u. „Differenz der Höhenabschnitte“ statt „Höhenabschnitt.“ In § 836 (S. 72) können die Schüler bei der Hülfsconstruction zur Analysis α und β leicht irre geleitet werden für den Fall, wenn PY die Centrale beider Kreise selbst schneiden würde; es wäre genauer so auszudrücken gewesen: „Man schlägt um P und Y′ Kreise nach derselben Seite hin, auf welcher K′ von PY liegt.“ S. 84 Z. 3 v. o. ist statt „Kreis K“ zu lesen „den Halbkreis.“ S. 99 sind bei den Zurückweisungen auf frühere Aufgaben die Nummern der ersten Auflage stehen geblieben, obwohl § 101 und § 101a der ersten Aufl. mit Recht in einen Paragraphen verschmolzen sind; es ergeben sich die richtigen Nummern, wenn 22 hinzugezählt wird. Endlich S. 122 Z. 9 v. u. ist zu verbessern „O“ statt „D.“ Einige andere Druckfehler erkennt man aus dem Zusammenhange.

Dramburg. Dr. Ludwig Jahn.

Gotthold Elßner, naturwissenschaftliche Anschauungsvorlagen, enthaltend vergrößerte Darstellungen der einzelnen Pflanzenglieder. Löbau in Sachsen. G. Elßner's Steindruckerei.

Daß die Natur nur verstehen kann, wer sie kennt, ist seit dem Scheitern des Versuches, dieselbe auf dem Wege der reinen Speculation zu erkennen, zugestanden; langsamer hat sich die Einsicht Bahn gebrochen, daß man sie durch die Namen von Gattungen und Arten oder aus deren Beschreibungen und ihrer systematischen Gruppirung nie wirklich kennen lernen kann, sondern daß die unterste, aber unentbehrlichste Grundlage für diese Kenntniß die Anschauung der Naturgegenstände selbst ist.

Aber nicht alle vermag der Lehrer herbeizuschaffen. Von ganzen Ordnungen, wie Beutelthiere, Dickhäuter, Wale, Laufvögel u. a. würde oft nicht einmal ein Vertreter beschrieben werden können; hier müssen Abbildungen die Lücken ausfüllen helfen. Botanische Abbildungen mit Darstellun-

gen der einzelnen Blüthen= und Fruchttheile gewähren aber bei der Beschreibung frischer Pflanzen selbst dem Schüler die Möglichkeit, diese Theile zu erkennen und aufzufinden, da der Lehrer nicht Jedem in der Klasse die Einzelheiten zeigen kann und daher ohnehin oft durch gleichzeitiges Zeichnen an der Tafel zu Hülfe kommen muß. Endlich sind Abbildungen unentbehrlich zur zusammenhängenden Wiederholung namentlich in der Pflanzenkunde, bei welcher man unmöglich wieder die frischen Pflanzen jedem Schüler in die Hand geben kann.

Diesen Anforderungen entsprechen nur wenige der für den Unterricht bestimmten Wandtafeln, keine vollkommen, aber unter den vorzüglichsten sind die von G. Elßner in Löbau in Sachsen herausgegebenen zu nennen.

Dieselben sind aus dem von Roßmäßler mit vollem Recht geltend gemachten Gesichtspunkte entworfen, jede Figur so groß zu zeichnen, daß sie aus bedeutender Entfernung deutlich erkannt werden kann. Die Tafeln sind ohne Rand 38 Cm. breit und 44—45 Cm., meist etwa 47 Cm. hoch; die Figuren meist weiß auf schwarzem Grunde, die einfachsten immer noch 5—6 Cm. im Durchmesser, die meisten größer, viele bis zur Höhe der Tafel. Die Ausführung ist ganz dem Zweck entsprechend kräftig; die körperlichen Verhältnisse treten durch Schattengebung gut hervor.

Die Zeichnungen sind großentheils vom Herausgeber selbst nach der Natur entworfen, einige nach den besten Vorbildern, namentlich nach Roßmäßler, hinzugefügt und geben in geschickter Auffassung mit wenigen Ausnahmen naturgetreue Bilder, so schwer es auch selbst dem geübten Blicke oft fällt, in dem stark vergrößerten Bilde die Natur wiederzuerkennen.

Diese, vom Betrachten mikroskopischer Bilder her Jedem bekannte Schwierigkeit wird der Benutzung stark vergrößerter, namentlich uncolorirter Abbildungen immer eine gewisse Schranke setzen und muß vom Lehrer beim Unterricht sorgfältig beachtet werden. Sie wird hier leider noch vergrößert — und das führt uns zu der einzigen erheblichen Ausstellung, welche wir dem sonst vortrefflichen Unternehmen machen müssen — durch die Ueberladung mancher Tafeln mit Figuren. So könnten, um nur einige Beispiele anzuführen, auf der 1. Tafel mit Betula verrucosa zwei von den 4 männlichen Blüthenständen, eine Fruchtschuppe und der Astquerschnitt zum großen Vortheil der klaren Uebersicht, namentlich aus der Ferne, fortbleiben; ebenso bei der

Esche der zwei andere Figuren kreuzende Fruchtzweig (g); auf der für die Keimung und Entwickelung der Gräser bestimmten Tafel die große Figur rechts vom Halme, deren Raum besser zu einer größeren Darstellung der links oben eingeschachtelten Keimpflanze verwendet worden wäre. Die Querschnitte von Stempeln der verschiedenen Binsenformen wären schon an sich besser weggeblieben, denn sie sind nur geeignet, unrichtige Vorstellungen zu geben, da bald die einzelnen Zellen ausgeführt, bald ganze Gefäßbündel nur durch den Umriß angedeutet sind. Ja, die Tafel mit Centaurea Jacea und C. Cyanus ist geradezu unbrauchbar, denn die Figuren sind so unter- und durcheinander gezeichnet, daß man das Zusammengehörige ohne ein wahres Studium gar nicht mehr zusammenfindet.

Daß bei der großen Zahl der dargestellten Gegenstände auch manche Fehler gemacht worden sind, ist wohl zu entschuldigen. So sind die Früchte der Korbblüthigen als Samen bezeichnet; der Fruchtknoten von Carex als „innerer Schlauch," der Griffel oder die Narbe als Pistill; die Blüthe von Carex Fig. c mit 3 Narben als Blüthe von Carex caespitosa, welche nur 2 Narben hat.

Endlich hätte ein, wenn auch nur äußerlicher Uebelstand wohl vermieden werden sollen: Die große Ungleichheit der Bezeichnung. Das einzig Angemessene ist, oben oder unten auf jeder Tafel die Zahl derselben und etwa den Namen der abgebildeten Pflanze anzugeben, und jede Figur mit einer Zahl oder einem Buchstaben zu versehen. Die Erklärung oder gar den Herausgeber mit Firma und Jahr neben und zwischen die Figuren selbst hineinzuschreiben, ist ganz unzuträglich, da es beim Betrachten derselben stört; ebenso übel ist es, daß auf nicht wenigen Tafeln jede Bezeichnung der einzelnen Figuren fehlt, was die Benutzung einer beigegebenen Erklärung derselben, welche der Herausgeber wohl noch nachträglich geben wird, fast unmöglich macht. Vielleicht läßt sich dem bei späteren Abdrücken noch abhelfen, jedenfalls aber möchte es bei den folgenden Lieferungen vermieden werden.

Papier und Druck sind gut; der Preis mäßig. Es sind bis jetzt 8 Lieferungen erschienen mit 50 Tafeln, von denen die größere Hälfte (30 Tf.) Holzgewächse darstellen: Kiefer (3 Tf.), Eiche (2), Birke (2), Rothbuche (3), Mistel (2), Esche (2), Schneeball (3), Linde (4), Schlehdorn (2), Ephen (2) nebst 5 Tafeln mit Knospen- und Baumformen; außerdem Gräser (7), Halbgräser, Orchideen (3), Korbblüthige (4). Diese kosten 8 Thlr, so daß auf die Tafel noch nicht ganz 5 Sgr. kommen. Trotz einzelner Ausstellungen bietet das Unternehmen so viel Tüchtiges, daß wir dasselbe als Hülfsmittel für den botanischen Unterricht warm empfehlen können.

Breslau. Dr. G. Stenzel, Oberl. der Realschule am Zwinger.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Digitized by Google

Im Verlage von **Th. von der Nahmer** in Stettin erschien:

Welche Veränderungen muß die Einführung des neuen Münzsystems in Beziehung auf den Gang und die Methode des Rechen-Unterrichts zur Folge haben? Eine zeitgemäße pädagogische Frage beantwortet von A. Wulkow, ord. Lehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. 8° 2 Bog. Preis 5 Sgr.

In meinem Verlage ist erschienen:

Astronomische Theorie

der

Sternschnuppen.

Von

J. V. Schiaparelli,

Director der Königl. Sternwarte zu Mailand.

Einzig autorisirte deutsche Ausgabe

der vom Verfasser völlig umgearbeiteten

„Note e Riflessioni sulla teoria astronomica delle Stelle cadenti“,

aus dem Italienischen übersetzt und herausgegeben von

Georg von Boguslawski.

17 Bogen gr. 8. mit 4 Tafeln, Preis 2 Thlr. 10 Sgr.

Stettin. **Th. von der Nahmer.**

Soeben erschien:

Lehrgang der französischen Sprache

für höhere Lehranstalten

von

Dr. Steinbart, Director der Realschule zu Rawitsch. und Dr. Wüllenweber, Oberlehrer a. d. Sophien-Realschule zu Berlin.

(I. Theil: **Elementarbuch** 18 Sgr., II. Theil: **Method. Grammatik** 16 Sgr., III. Theil: **Uebungsbuch** 12 Sgr.)

Den Herren Directoren und Fachlehrern stehen Frei-Exemplare zur Prüfung gern zu Diensten.

Verlag von **J. Guttentag** (D. Collin) in Berlin, Zimmerstr. 88.

Acc. 30

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Remscheid.

Sechszehnter Jahrgang.

Nr. 10.

Ausgegeben am 30. October 1874.

Stettin 1874.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

Einige Notizen über die Mittelschule zu Duisburg . . . . 657—661
Bemerkungen zu vorstehendem Bericht. Von Kr. . . . . 662—666
Ueber die Versetzung der Schüler höherer Unterrichtsanstalten. Von L. Schmidt, Lehrer am Gymnasium in Greifenberg i. P. . . . . 666—677

II. Sprechsaal.

Einige Apparate für den Unterricht in der Lehre von der Reibungselektricität 678—679
Berichtigung. Von Prof. von Gruber in Stralsund . . . . . . 679—680
Offizielle Aeußerungen über die reorganisirten Gewerbeschulen . . . 680—681

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. G. Heine, Evangelische Seelenlehre [L. Ballauff in Varel] . . 681—690
C. I. Bauicek, Elementargrammatik der lateinischen Sprache [Prof. Dr. H. Schweizer-Sidler in Zürich] . . . . 690—696
Sanders, Vorschläge zur Feststellung einer einheitlichen Rechtschreibung für Alldeutschland [Prof. von Sallwürk in Baden] . . . . 697—704

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Pleß. Zum Gedächtniß des Oberlehrer Glatzer in Pleß . 704—706

B. Programmenschau.

Preußen. Universitäten und Akademien 1874 . . . . 706—708
— Gymnasien und Realschulen. Preußen 1873. Hannover 1873. Westfalen 1873, 1874. Posen 1873, 1874. Pommern 1874 . . 708—712

Digitized by Google

I. Abhandlungen.

Einige Notizen über die Mittelschule zu Duisburg.

Die städtische Mittelschule zu Duisburg wurde am 15. Nov. 1869 gegründet. Anfangs nur mit einer Classe eröffnet, wurde sie in den Jahren 1870 und 1871 zu einer 3klassigen Schule ausgebildet. Die Schule nimmt ihre Zöglinge mit dem vollendeten 12. Lebensjahre auf, nachdem sie etwa 1½ Jahr in der Oberklasse der Elementarschule gewesen sind, und rechnet im Allgemeinen auf Schüler im Alter von 12—15 Jahren. Die Aufnahmebedingungen sind dieselben wie für die Sexta der höheren Schulen. Unterrichtsgegenstände sind: Deutsch, Rechnen, Geometrie, Algebra, Physik, Zeichnen, Turnen, Religion und in der obersten Klasse Modelliren und Chemie. An der Schule arbeiten außer dem Rector 3 ordentliche Lehrer und ein Hülfslehrer.

Die Schule hat seit ihrem Bestehen 179 Schüler aufgenommen, nämlich:

1869	36	Schüler
1870	33	"
1871	28	"
1872	37	"
1873	45	"
Summa	179	Schüler.

Von diesen haben die Schule wieder verlassen in den Jahren 1871—1874 einhundert und acht Schüler und zwar zu Ostern 58 und im Herbst 50, die meisten derselben nach einem nur 1½jährigen Besuche. Von den Abgegangenen sind 43 nicht zum Handwerk übergegangen, und zwar widmeten sich 31 dem Kaufmanns- und 2 dem Lehrerstande, 2 wurden Schreiber, 4 Zeichner, und die übrigen 4 gingen auf andere Schulen, um eine höhere Bildung zu erlangen. Die Schüler sind Kinder von kleinen Handwerkern und Fabrikarbeitern, also von solchen Eltern, welche kein Contingent für höhere Schulen stellen. Nur einige wenige Schüler haben die Sexta oder Quinta des Gymnasiums besucht, das sie wegen geringer Anlagen verlassen mußten.

Nach den veröffentlichten Berichten der Stadt Duisburg betrug die Frequenz in den einzelnen Klassen in den Jahren 1869—1874 zu Anfang des betreffenden Schuljahres

in	1869	1870	1871	1872	1873	Summa
Classe II	36	33	31	43	50	193
Classe I	—	29	29	26	31	115
Selecta	—	—	9	21	8	28

In den Sommerhalbjahren war die Schülerzahl in Selecta und Klasse I stets geringer und betrug durchschnittlich in Sel. 4 und in Klasse I ca. 20. Der augenblickliche Bestand der Schule ist folgender:

Klasse II	48	Schüler
„ I	21	„
Selecta	4	„
Summa	73	Schüler.

Der große Unterschied in der Frequenz der einzelnen Klassen hat seinen Grund hauptsächlich darin, daß viele Eltern mit der Confirmation (dem vollendeten 14. Jahre) die Bildung ihrer Kinder abschließen, wie sie das von der Elementarschule her gewohnt sind. In Folge dessen verliert die Selecta und I. Klasse zu Ostern jeden Jahres viele Schüler. Der geringe Besuch der Selecta mag aber außerdem noch in dem Lehrplan der Schule begründet sein. Nach den Intentionen der Gründer soll nämlich mit dem vollendeten 2. Schuljahr in den Lehrgegenständen ein gewisser Abschluß erfolgen, um dann in der Selecta die Schüler für den Gewerbestand speciell vorbereiten zu können. Demgemäß kommen auf dieser Stufe von den Unterrichtsgegenständen der beiden untersten Klassen folgende ganz in Wegfall:

1. Geschichte,
2. Geographie,
3. Gesang,
4. Turnen,

und werden außerdem andere auf eine sehr geringe Zahl von Stunden beschränkt, wogegen das Zeichnen ganz bedeutend in den Vordergrund tritt und Chemie und Modelliren als neue Gegenstände hinzukommen. Da nun viele Schüler überhaupt nicht zum Gewerbe über-

gehen, andere ein Handwerk erlernen, bei welchem die letztgenannten Gegenstände nicht von Bedeutung sind, so ziehen viele vor, nicht in dieselbe einzutreten und verlassen die Schule. Einige von denen, die nach der Selecta versetzt wurden und die Schule noch länger besuchen wollten, haben wohl um die Erlaubniß gebeten, noch in der 1. Klasse bleiben zu dürfen, was vom Vorstande jedoch nicht zugestanden worden ist. Trotz dieser Erscheinung würde man vielleicht im Interesse derjenigen, für deren zukünftigen Beruf das Zeichnen von wesentlicher Bedeutung ist, an dem bestehenden Lectionsplan festhalten können, wenn nicht noch ein anderer Umstand hinzukäme. Es hat sich nämlich herausgestellt, daß diejenigen Schüler der Mittelschule, welche die beiden untersten Klassen absolvirt haben, wenn sie in die dieselben Räume und Lehrmittel benutzende Handwerker-Fortbildungsschule eintreten, zu weit gefördert sind, um an anderen Disciplinen derselben als am Zeichnen theilnehmen zu können. In Folge dessen haben diese Schüler nur Zeichnen und Modelliren in der Fortbildungsschule, und zwar 11 Stunden Zeichnen und 2 Stunden Modelliren wöchentlich. Da der Besuch dieser Schule meist bis zur Beendigung der Lehrzeit andauert, also bis zum 18. Jahre und darüber hinaus, so liegt auf der Hand, daß für eine Ausbildung in diesen Gegenständen sehr reichlich durch die Fortbildungsschule Sorge getragen ist und der Besuch der Selecta der Mittelschule den Eltern der Kinder unnöthig erscheint.

Der größeren Deutlichkeit wegen folge hier der Lectionsplan der Mittelschule:

Lectionsplan der Mittelschule zu Duisburg.

	Klasse II.	Klasse I.	Selecta.
Religion	2	2	2
Deutsch	8	6	4
Rechnen und Geometrie . . .	6 R. 2 G. } 8	4 R. 4 G. } 8	2 R. 6 G. } 8
Physik und Chemie	—	2 Phys.	4 Ph. 2 Ch. } 6
Zeichnen	4	5	12
Schönschreiben	2	2	—
Geographie und Geschichte . .	4	3	—
Gesang	2	2	—
Turnen	2	2	—
Modelliren	—	—	2

Was die Etatsverhältnisse der Schule betrifft, so ist darüber Folgendes zu bemerken:

Bei der Einrichtung der Schule im Jahre 1869 bestimmte die Stadtverordneten-Versammlung, daß das Schulgeld in allen Klassen nur 8 Thlr. betragen sollte. Dasselbe wurde deshalb so niedrig gegriffen einestheils, damit die Wohlthat der Schule recht Vielen zu Theil werden könnte, zum andern, damit die Schule im Anfange, wo die Bürgerschaft erst mit dem neuen Bildungsfactor rechnen lernen mußte, keine unnöthigen Schwierigkeiten fände.. Vor 2 Jahren ist das Schulgeld für die I. Klasse und die Selecta erhöht worden und beträgt dasselbe jetzt für

Klasse II	8	Thlr.
„ I	10	„
Selecta	12	„

In den letzten drei Jahren betrug die Solleinnahme vom Schulgelde

1871	Thlr.	580
1872	„	598
1873	„	620

Bei dieser geringen Schulgeldeinnahme ist es selbstverständlich, daß die Commune eine ziemlich bedeutende Summe zur Unterhaltung der Schule beizutragen hat, die erheblich höher sein würde, wenn nicht das Schulgebäude ein Geschenk der Familie vom Rath wäre, die Stadt mithin Bauzinsen aufzubringen nicht nöthig hat.

Der Communalzuschuß für die Bedürfnisse der Mittelschule betrug nach Vervollständigung der Schule im Jahre

1872	Thlr.	3190. —. —.
1873	„	3646. 10. 6.

und beträgt für das Jahr 1874 Thlr. 3874. 10. 6., während die Gesammtausgabe sich auf 4635 Thlr. stellt.

Etat

der städtischen Mittelschule zu Duisburg pro 1873.

Nro. dieses	A. Einnahme.	Etats-Quantum pro 1872. Thlr.	sg.	pf.	Etats-Quantum pro 1873. Thlr.	sg.	pf.	Bemerkungen.
1	Schulgeld von 38 Schülern à 8 Thl., von 22 à 10 Thlr, von 8 à 12 Thlr. . .	598	—	—	620	—	—	ad 1. Es zählen die Klasse II. 43, I. 26, Selecta 11 Schüler. Wegen einiger Freistellen und wegen Ausfällen ist das Schulgeld geringer, als nach dieser Zahl veranschlagt.
2	Beiträge der Lehrer zu den Lebensversicherungs-Prämien	—	—	—	86	19	6	
3	Städtischer Zuschuß	3190	—	—	3646	10	6	
	Summa	3788	—	—	4353	—	—	
	B. Ausgabe.							
1	Gehalt des Lehrers Werth	650	—	—	850	—	—	
2	" " " Möller.	650	—		850	—	—	
3	" " " Knoff	650	—	—	850	—	—	
4	" " Hülfslehrers Dr. Arens für 3/4 Jahr	750	—	—	637	15	—	
5	" " Rectors auf 1/4 Jahr . .				250	—	—	
6	6 wöchentliche außerordentliche Lehrstunden à 25 Thlr.	150	—	—	150	—	—	
7	Beitrag zum Gehalte des Schuldieners und für Reinigung des Lokals	230	—	—	270	—	—	
8	Für Dinte, Schwämme Kreide rc. . . .	10	—	—	10	—	—	
9	Heizung und Beleuchtung	100	—	—	120	—	—	
10	Für die Lehrer-Bibliothek	20	—	—	20	—		
11	Für Lehrmittel: a. Unterstützungsbibliothek . . 10 Thlr. b. Vorlagen zum Zeichnen und Modelliren . . . . 50 " c. chemisches Laboratorium . . 20 " d. physikalisches Cabinet. . . . 20 " e. Anschaffung zweier Schränke zur Aufbewahrung von Karten und physikalischen Apparaten . . . . 25 "	460	—	—	125	—	—	
12	An das Gymnasium für Benutzung der Turngeräthe und Beleuchtung der Turnhalle	—	—	—	15	20	—	
13	Lebensversicherungs-Prämie der Lehrer: a. Beitrag der Lehrer 86 Thlr. 19 sg. 6 pf. b. " " Stadt 86 " 19 " 6 "	86	19	6	173	19	—	cfr. Einnahme Pos. 2.
14	Insgemein	21	10	6	31	6	—	
	Summa	3788	—	—	4353	—	—	

Bemerkungen zu vorstehendem Bericht.

Die Duisburger Mittelschule verdankt ihre Gründung der Absicht, dem Handwerkerstande junge Leute zuzuführen, welche von den zum einsichtigen und erfolgreichen Betriebe ihres Gewerbes erforderlichen Kenntnissen beim Abgange von der Schule ein größeres Maaß erlangt haben, als sie sich durch den Besuch der Volksschule oder der unteren Klasse einer höheren Schule erwerben können.

Man kann zunächst die Frage aufwerfen, ob denn das Bedürfniß nach einer größeren Intelligenz als die Volksschule zu geben im Stande ist, sich unzweideutig kundgegeben hat.

Die wesentlichsten Stützen für diese Behauptung sind die täglich zu machenden Wahrnehmungen, daß die Handwerker in Briefen, Rechnungen u. s. w. die gröbsten Verstöße gegen die Rechtschreibung machen und daß sie im Zeichnen nichts leisten. Sie können die Sprache des Zeichnens weder reden und verstehen, noch hat eine längere Beschäftigung mit dem Zeichnen bildend auf ihren Geschmack eingewirkt.

Für den Mangel an elementaren Kenntnissen und Fertigkeiten die Volksschule ohne Weiteres verantwortlich machen wollen, ist in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle ein Irrthum und ein Unrecht gegen dieselbe. Ein junger Mensch, der nach dem Abgange von der Volksschule zu einem Handwerker in die Lehre geht, hat keinerlei Gelegenheit, sich im Schreiben, und sehr wenig äußere Veranlassung, sich im Lesen zu üben. Ist es da ein Wunder, daß diese Fertigkeiten, selbst wenn sie bis zur vollendeten Sicherheit und Geläufigkeit eingeübt waren, wieder verloren gehen? Haben wir nicht bei den höheren Ständen ganz ähnliche Wahrnehmungen? Wieviel versteht die bei weitem größte Zahl der Mediziner und Aerzte noch vom Griechischen, nachdem die Herren 3—4 Jahre in der Praxis gewirkt haben? Was die Volksschule zu leisten im Stande ist, zeigt die große Zahl unserer Kaufleute, welche keine höhere Schule besucht haben.

Daß die Volksschule, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, im Zeichnen zu wenig leistet, ist bekannt. Ich glaube auch nicht, daß sie selbst unter günstigen Verhältnissen im Zeichnen den jetzt an viele Handwerker gestellten Ansprüchen wird genügen können, ohne die übrigen Fächer zu vernachlässigen. Uebrigens giebt es ja auch viele Handwerker, wie Bäcker, Metzger, Bierbrauer 2c., welche das Zeichnen bei ihrem Gewerbe gar nicht gebrauchen.

Zur Beseitigung der beiden hier erwähnten, bei den Handwer-

fern hervortretenden Mängel bieten sich nun zwei wesentlich verschiedene Wege dar: die Gründung von Schulen, welche ihre Schüler bis zum vollendeten 15. Lebensjahre behalten (Mittelschulen), oder die Errichtung von Fortbildungsschulen.

Der Gründung von Mittelschulen stehen sehr erhebliche Bedenken entgegen. Die Eltern, deren Kinder sich einem Zweige der Handarbeit widmen sollen, geben diese gleich nach der Confirmation in die Lehre, weil ihnen die fernere Unterhaltung der Knaben zu sauer wird, und weil die Knaben nach der Anschauung der Eltern durch weiteren Besuch der Schule Zeit verlieren. Diejenigen Eltern aber, welche auf die Ausbildung ihrer Kinder Werth legen und in der Lage sind, sie bis über das schulpflichtige Alter hinaus ernähren zu können, schicken sie in die höhere Schule, um zu sehen, was aus dem Knaben wird, d. h. wie er sich entwickelt. Ich bezweifle deshalb auch sehr, ob man durch „Mittelschulen," namentlich, wenn sie ihre Schüler erst mit vollendetem 12. Jahre aufnehmen, manche Schüler, die nicht in die höhere Schule gehören, von dieser fern halten wird. Nicht Anlage und künftiger Beruf der Schüler, sondern Stand und Wohlhabenheit der Eltern sind die Triebfedern, welche die Schüler in die unteren Klassen der höheren Schule führen. Bringt man diese Klasse von Eltern in Abrechnung, so mögen allerdings noch Eltern übrig bleiben, welche ihre Kinder dem Handwerkerstande sich widmen und ihnen eine bessere Ausbildung geben lassen, als die Volksschule im Stande ist, aber ihre Zahl ist selbst in großen Städten gering. Das zeigt der vorliegende Bericht in schlagender Weise. Die Stadt Duisburg hat mehr als 30000 Einwohner, und doch hat die Selecta nur einmal 11 Schüler gehabt; aber das war am Anfage des Schuljahres und die Schüler blieben wahrscheinlich vorläufig noch auf der Schule, weil sie keine passende Stelle finden konnten. Gegen die Mitte des Schuljahres war die Zahl der Schüler von 11 auf 4 gesunken. Und haben sich die Schüler der Selecta denn auch wirklich dem Handwerk gewidmet? Aus dem Bericht geht das nicht hervor; weil von den 108 Abgehenden, 43 sich nicht dem Handwerkerstande gewidmet haben, so muß man voraussetzen, daß die Mehrzahl der von der Selecta abgehenden Schüler sich schließlich doch nicht der Handarbeit zugewandt, die Schule also bei diesen ihren Zweck nicht erfüllt hat.

Die Mittelschule rekrutirt sich aus der Volksschule und wird von dort entweder die besonders guten oder besonders schlechten Schüler

beziehen, die ersteren, weil diese das Ziel der Klasse vor vollendetem 14. Lebensjahre erreichen, die letzteren, weil diese keine Fortschritte machen. Die Trennung von den schlechteren Schülern wird den Lehrern keine besonderen Schmerzen bereiten, die guten werden sie selbstredend festzuhalten suchen und durch ihren Einfluß bei den Eltern auch wirklich festhalten. Man kann allerdings sagen, die Schule ist der Schüler und nicht der Lehrer wegen da, aber damit ist nichts gewonnen. Und hat es nicht auch wirklich sein Bedenken, aus der Volksschule die besseren und strebsameren Elemente abzusondern, nachdem sie bereits an die höhere Schule ihr Contingent abgeliefert hat?

Der wichtigste Grund gegen die Errichtung von Mittelschulen ist aber der, daß die Stadt dauernd und erheblich durch die Befriedigung eines Bedürfnisses belastet wird, dessen Vorhandensein und Umfang erst noch ermittelt werden müssen. Die Stadt Duisburg giebt für die Mittelschule einen jährlichen Zuschuß von 3900 Thlr. Setzt man die Kosten für jede der drei Klassen gleich hoch, so beträgt bei dem gegenwärtigen Besuch der Zuschuß für jeden Schüler der 3. Klasse 27 Thlr., der 2. Klasse 62 Thlr., der Selecta 325 Thlr.

Mir scheint es unzweifelhaft, daß eine nach Geschlechtern getrennte 4klassige und unter günstigen Verhältnissen wirkende Volksschule dem Schüler bis zum vollendeten 14. Lebensjahre das Maaß von elementaren Kenntnissen und Fertigkeiten geben kann, welches zum einsichtigen Betriebe eines Gewerbes vollkommen ausreicht. Der größte Hemmschuh für die meisten Volksschulen besteht darin, daß sie mehr als zwei Abtheilungen in den einzelnen Klassen haben, und das wird durch die angedeutete Einrichtung vermieden.

Dann sind Veranstaltungen zu treffen, wodurch strebsamen jungen Leuten Gelegenheit gegeben wird, das durch Ungunst der Verhältnisse oder durch eigene Schuld während des schulpflichtigen Alters Versäumte nachzuholen und das auf der Schule Gelernte beizubehalten und zu erweitern; und zwar wird sich dieser Nachhülfe- und Ergänzungs-Unterricht zunächst auf Deutsch, Rechnen und Zeichnen, event. aber auch auf Physik (Mechanik) und Chemie zu erstrecken haben.

Im Zeichnen kann die Volksschule wegen der geringen Zahl der Stunden und der großen Zahl der Schüler selbst dann nur wenig leisten, wenn die Lehrer für diesen Unterricht Befähigung und Neigung

haben. Hier in Remscheid ist die Einrichtung getroffen, daß Schüler der Volksschule, welche das 12. Lebensjahr zurückgelegt haben, am Zeichenunterricht der Fortbildungsschule theilnehmen können. Auf diese Weise kann auch in den wenigen Zeichenstunden der Volksschule Etwas geleistet werden, die Schüler erlangen bis zum Abgange von der Schule eine hinreichende Fertigkeit in der Behandlung der Zeichen-Materialien, um sich nach dem Abgange bei weiterem Besuche der Fortbildungsschule auf dem Gebiet des gewählten Handwerks beschäftigen zu können.

Aber auch die höhere Schule kann die von den mittleren Klassen zur Erlernung eines Handwerks Abgehenden einigermaßen berücksichtigen. Die hiesige Schule schließt grundsätzlich das Lateinische vom Lehrplane aus. Daß nun die mit der Confirmation Abgehenden zum Französischen die Anfänge des Englischen erlernen, ist verkehrt. Man geht deshalb hier mit dem Plane um, in den drei unteren Klassen nur Französisch zu lehren, das Englische aber erst in Tertia zu beginnen. Der aus Quarta versetzte Schüler wird fast immer wissen, ob er die Schule bis zur Confirmation besuchen und dann abgehen will, um ein Handwerk zu erlernen, oder ob er die Schule weiter besuchen und sich die Berechtigung zum einjährigen Dienst erwerben will und kann. Im letzteren Falle fängt er jetzt das Englische an, im ersteren nicht. Um den mit Tertia abgehenden Schülern ein Ganzes an Unterrichtsstoff zu bieten, werden sie in Deutsch und Mathematik von den übrigen Schülern getrennt unterrichtet, statt im Englischen haben sie Unterricht in den Naturwissenschaften.

Wenn es sich durch derartige Einrichtungen herausgestellt hat, daß eine größere Zahl von Schülern, die sich dem Handwerk widmen wollen, einen Unterricht bis zum vollendeten 15. Lebensjahre wünschen, dann erst ist es Zeit, definitive Einrichtungen hierfür zu treffen und die Mittel der Stadt für dauernde Ausgaben in Anspruch zu nehmen. Ganz anders steht es natürlich mit Fachschulen, welche nicht für eine einzige Stadt, sondern für einen größeren Bezirk bestimmt sind, wie die Baugewerkschule in Holzminden und ähnliche Anstalten. Eine Schule z. B., die von theoretischen Kenntnissen nur die auf der Volksschule zu erwerbenden voraussetzt, etwa nur die Elemente der Maschinenkunde lehrt und sich als einziges Ziel setzt, in 1—1½ Jahren Werkmeister für Maschinenwerkstätten auszubilden, wird in

industriellen Gebieten voraussichtlich auf Besuch rechnen können. Eine derartige Schule schwebt Manchem vor, wenn er den unbestimmten Ausdruck Mittelschule gebraucht.

Kr.

Ueber die Versetzung der Schüler höherer Unterrichtsanstalten.

Von Dr. Ludw. Schmidt in Greifenberg i. Pomm.

Unter den mannigfachen Sorgen des Schulmannes ist die regelmäßig wiederkehrende um die Versetzung nicht die geringste. Kein Wunder, daß die einschlagenden Fragen schon oft, auch in dieser Zeitschrift, besprochen sind. Meist aber wurde dabei vorwiegend in's Auge gefaßt, was von den Schülern zu verlangen sei, weniger wie die Befugnisse des Directors und der Lehrer am zweckmäßigsten zu regeln seien. In Folgendem soll versucht werden, die schwierige Frage vorwiegend von dem zweiten Gesichtspunkte aus zu erörtern.

Ob die Bestimmung der Klasse, in welche von anderswo angemeldete Schüler aufzunehmen sind, dem Ermessen des Directors anheim zu stellen ist, kann zweifelhaft erscheinen. Möglich ist es immerhin, daß der Director bei der Aufnahme zu gelinde verfährt und dadurch den Lehrern ihre Aufgabe erschwert. Dieser Gefahr wird vorgebeugt, wenn, wie es an manchen Schule Brauch ist, die einzelnen Klassenlehrer und Fachlehrer in Gegenwart des Directors die Prüfung vornehmen, und das Collegium durch Majorität die Klasse des Aufzunehmenden bestimmt. Wenn bei der Maturitätsprüfung das Hinzuziehen des ganzen Collegiums bei der Abstimmung, wie es z. B. in Kurhessen bestand, seine Bedenken haben mag, weshalb es auch sofort vom preußischen Cultusminister abgestellt ist, so erscheint dies Verfahren bei der Aufnahme neuer Schüler, wenigstens für untere und mittlere Klassen, ganz zweckmäßig. Im Allgemeinen wird das Lehrer-Collegium für Strenge bei der Bestimmung der Rangordnung aufzunehmender Schüler sein, da sich jeder Lehrer gern unfähige Schüler von seiner Klasse fern hält, während der Director, abgesehen davon, daß er ja in seinem Urtheile über die Reife der aufzunehmenden Schüler irren kann und sich vielleicht durch sein Lieblingsfach bestimmen läßt, sich möglicherweise durch die Rücksicht auf die Frequenz der

Anstalt zu einem gelinden Verfahren bei der Aufnahme bestimmen läßt.*)

Dies wollte auch Ludwig Roth, der in seinen „Vorschlägen zu künftigen Einrichtungen" (in seiner trefflichen Schrift „Das Gymnasialschulwesen in Baiern zwischen den Jahren 1824 und 1843" S. 135) äußerte: Die Aufnahme und Entlassung der Schüler, sowohl die freiwillige als die unfreiwillige, gehört zur Befugniß der Lehrer-Collegien unter dem Vorsitze des Rectors. In dem Entwurfe einer Ordnung der gelehten Mittelschulen in Baiern wird nach § 30, Absatz I. die Mitwirkung der Lehrer-Conferenz bei Aufnahme in die unterste Klasse der lateinischen Schule ausgeschlossen. Aber mit Recht hat ein geschätzter bairischer Schulmann dagegen Einspruch erhoben, da sich diese Mitwirkung, wie bei den übrigen Klassen, nur auf Durchsicht der schriftlichen Prüfungsaufgaben, Kenntnißnahme von dem Resultate der vom Klassenlehrer gehaltenen mündlichen Prüfung und Betheiligung an der Abstimmung über das Gesammtresultat erstrecken kann, und alles dies bei der untersten Klasse auch anwendbar sei. (Elsperger in den Blättern für das bairische Gymnasialschulwesen 1872, No. 2 und 3, S. 57). In Preußen liegt die Aufnahme fremder Schüler ganz in der Hand des Directors, so weit er sich nicht selbst Beschränkungen auferlegt; auch von auswärts verwiesene Schüler können durch den Director aufgenommen werden, ohne daß das Collegium auch nur erfährt, daß und warum sie verwiesen sind.

Wie ist aber die Versetzung aus einer Klasse in die andere an ein und derselben Anstalt am besten zu regeln? Früher ging es in dieser Beziehung patriarchalisch zu. In Zeitz versetzte lange Zeit der Lehrer auf eigene Hand. Am Anfange jeden Semesters zog jeder

---

*) In dem „Votum über Versetzung" in Langbeins Pädagog. Archiv 1872, S. 525, lesen wir: „Der aufnehmende Lehrer, in dessen Interesse es liegt, möglichst tüchtige Schüler zu bekommen, läßt sich gar zu leicht von dem Streben leiten, seine eigene Arbeit zu mindern und sich also alle Schüler „abzuhalsen" — das ist ja der humane und edle Ausdruck, der dabei gilt — welche ihm etwa Mühe und Sorgen machen könnten. Es ist in diesem Falle nicht der Geist der Liebe, welcher ihn beseelt, sondern vielmehr der Selbstsucht, der Bequemlichkeit und der Trägheit."

Das ist ja im einzelnen Falle möglich — aber ist es denn an sich zu verwerfen, wenn ein Lehrer unreife und unfähige Schüler von seiner Klasse möglichst fern hält? Und kann auch nicht der Director in diesem Lichte erscheinen, wenn er bei der Versetzung nach Prima als Ordinarius dieser Klasse in die Prüfung eingreift und sein Veto geltend macht?

Klassenlehrer und die von ihm zur Versetzung bestimmten Schüler hinter ihm drein zur nächstfolgenden Klasse und lieferte hier seine Pflanzen ab. (So berichtet Campe in Langbein's Pädagogischem Archiv 1869, S. 655. In Holland hatten in den 30er Jahren die Scholarchate nicht nur zweimal des Jahres die Schulen zu untersuchen und zu prüfen, sondern auch nach jeder Prüfung den einzelnen Schülern die Befähigung für die höhere Klasse zu bezeugen (s. Friedrich Thiersch, über den gegenwärtigen Zustand des höheren Unterrichts. 1838. Bd. II, S. 22). In Preußen scheinen in verschiedenen Provinzen verschiedene Grundsätze zu gelten. Während durch die Pommersche Directoren-Instruction die Versetzung ganz in die Hand der Directoren gelegt ist, heißt es in der Westfälischen Directoren-Instruction: Bei etwa eintretenden Zweifeln über die Versetzungsfähigkeit eines Schülers entscheiden der Director, der versetzende und der aufnehmende Ordinarius (Wiese, preuß. Schulwesen, S. 718). Auch in der Rheinprovinz scheinen andere Grundsätze maßgebend zu sein als in den altpreußischen Provinzen Brandenburg und Pommern, denn in der Instruction für den Director der Realschule in Elberfeld (bei Wiese, S. 725) lesen wir hinsichtlich der Versetzung: In einzelnen Fällen, wo sein Gewissen es nicht erlaubt, der Stimmenmehrheit der betreffenden Lehrer nachzugeben, hat er an das Königliche Provinzial-Schulcollegium zu berichten und die Entscheidung desselben abzuwarten. Auch im Elementarschulwesen wechseln die Grundsätze in dieser Angelegenheit. Während die Rectoren der Elementarschulen meist durch ihre Rector-Instruction ausdrücklich das Recht haben, die Versetzungen allein vorzunehmen, kommt es doch vor, daß an einzelnen Schulen der Rector mit dem Localschulinspector — in der Regel dem Geistlichen des Orts — sich in Einvernehmen setzen muß, und wenn dies Einvernehmen nicht vorhanden ist, die städtische Schuldeputation entscheidet — eine Bestimmung, welche zu mannigfachen Conflicten nicht nur zwischen dem Recund dem Schulinspector, sonder auch zwischen dem Rector und den einzelnen Lehrern, wenn diese mit ihren Ansichten und Wünschen einen Rückhalt an letzterem haben, zu führen pflegt.

Wie es in den einzelnen deutschen Ländern in dieser Sache steht, läßt sich nach den vorhandenen Hülfsmitteln schwerlich feststellen, da ein Werk wie Wiese's „Gesetze und Verordnungen" für ganz Deutschland noch im Rückstande ist. In dem österreichischen Gesetz für die Realschulen des Herzogthums Steiermark vom 8. Januar 1870 finden

wir die Bestimmung: Auf Grund der Gesammtleistungen eines Schülers während des Schuljahres entscheidet die Lehrerconferenz über das Vorrücken derselben in den nächstfolgenden Jahrgang. Der Mühlersche Unterrichtsgesetzentwurf enthielt über die Art und Weise der Versetzung nichts, doch schien eine Stelle in den Motiven eine Abweichung von den in manchen Provinzen geltenden Bestimmungen in Aussicht zu stellen. Die Motive zu § 112 enthalten die Bemerkung: Die Zulassung von Ausnahmen für die Versetzung einzelner Schüler unterliegt der pädagogischen Beurtheilung der Lehrercollegien — also sollte die Abkürzung der Cursusdauer in Rücksicht auf die Versetzung, wie es scheint, nicht dem Ermessen der Directoren allein anheim gestellt werden. Auch der Entwurf einer Ordnung der gelehrten Mittelschulen in Baiern überträgt die Befugniß zum Altersdispense der Knaben, die bei ihrem Eintritt in die lateinische Schule das neunte Lebensjahr noch nicht erreicht haben, dem Lehrercollegium, während sie bisher dem Rector zustand. Durch eine solche Bestimmung würde vielleicht manchem Lehrer der Sexta in Preußen seine Aufgabe nicht unwesentlich erleichtert.

Für einen entscheidenden Einfluß des Directors scheinen manche Gründe zu sprechen. Es können ja die eigenthümlichen Verhältnisse einer Anstalt so sein, daß es nicht rathsam erscheint, die Schüler zu lange in der Klasse eines und desselben Lehrers zu lassen, selbst wenn sie die Reife für die nächstfolgende Klasse noch nicht erreicht haben. Es ist vielleicht vorauszusehen, daß die Schüler unter der Leitung des Lehrers der nächstfolgenden Klasse dasjenige, was ihnen fehlt, schneller nachholen werden, als es bei einem fortgesetzten Aufenthalte in der vorhergehenden Klasse der Fall sein würde. Es erreicht z. B. ein Lehrer der alten Sprachen in der Grammatik, namentlich in Extemporalien, weniger, fördert aber die Schüler durch tieferes Eindringen in den Geist der Schriftsteller, während bei dem Ordinarius der nächsthöheren Klasse das umgekehrte Verhältniß stattfindet. Würde es da nicht angemessen sein, von der Strenge der Anforderungen in der einen Beziehung abzusehen? In der Pommerschen Directoren-Conferenz von 1864 erklärten denn auch sämmtliche anwesenden Directoren es für angemessen, daß, wie die Instruction es bestimmt, die Entscheidung bei der Versetzung dem Director gebühre, während die Gutachten mancher Gymnasien in verschiedener Weise die Entscheidung des Directors beschränkt wissen wollen. Wie man sich aber diese Beschränkung gedacht

hat, ohne damit von der Directoreninstruction wesentlich abzuweichen, ist aus dem in dem Protokolle Mitgetheilten nicht recht ersichtlich. In der Praxis scheinen sich manche Directoren freiwillig Beschränkungen auferlegt zu haben. So in Stolp, von wo berichtet wird: Erklärt der Lehrer eines Hauptfachs in diesem den Schüler für unreif, so kann er nicht versetzt werden, es müßte denn der Director dagegen an die Gesammtheit der Lehrer appelliren und die Majorität derselben ihm beitreten. An anderen Gymnasium hingegen ist von einer solchen freiwilligen Selbstbeschränkung des Directors keine Rede. Schließlich verstanden die sämmtlichen Herren Directoren auf die Frage des Vorsitzenden ihre unbedingte Versetzungsbefugniß so, daß der Director selbst gegen den Beschluß der Lehrerconferenz versetzen oder zurückhalten dürfe. Der Referent in dieser hochwichtigen Frage, Director Niemeier von Stargard, motivirte dies mit folgenden Worten: „Hiernach darf ich wohl so viel als zugestanden ansehen, daß es bei Versetzungen nicht sowohl auf ein Zählen, als auf ein Wägen der Stimmen ankommt. Dies aber zugestanden scheint der einzige zu solch einem Wägen Berechtigte der Director zu sein, von dem allerdings anzunehmen ist, daß er dazu durch Einsicht und Character befähigt sei.“ Doch scheint uns, wir gestehen es, diese Motivirung nicht ganz zutreffend zu sein, denn es ließe sich auf gleiche Weise der Schluß ziehen, daß auch bei der Ausstellung des Maturitätszeugnisses der Director allein, auch gegen den Wunsch der Prüfungscommission zu entscheiden habe, sogar in dem immerhin denkbaren Falle, daß er nicht einmal in Prima unterrichtet. Und auch gegen die Ausstellung von Zeugnissen für den einjährigen Freiwilligendienst durch die Gesammtheit der in Secunda unterrichtenden Lehrer ließe sich die Beweisführung des Herrn Director Niemeier geltend machen, sowie gegen die Königliche Cabinetsordre vom 5. Mai 1870, nach der die Zulassung eines jungen Mannes zur Portepeefähnrichsprüfung durch die Beibringung eines von dem Lehrercollegium eines preußischen Gymnasiums oder einer Realschule erster Ordnung ausgefertigten Zeugnisses bedingt ist. — Daß übrigens auch die Lehrer eine Verantwortung für die Versetzungen trifft, ist in einer preußischen Ministerialverfügung vom 3. Juli 1861 anerkannt, in der es heißt: Der Director und die Lehrer der oberen Klassen sind dafür verantwortlich zu machen, daß kein Schüler ohne die erforderliche Reife nach Secunda versetzt wird.“ Wenn dann weiterhin angeordnet wird, daß solche Schüler,

welche nach zweijährigem Aufenthalt in der Ober-Sekunda, resp. in der Unter-Prima, nicht einstimmig von den betreffenden Lehrern nach der Unter-Prima resp. Ober-Prima versetzt werden, aus der Anstalt entlassen werden sollen, so scheint uns diese Bestimmung eine sehr wesentliche Beschränkung der Versetzungsgewalt der Directoren zu enthalten, denn der Director darf hiernach nicht nur nicht gegen den Beschluß der Majorität des Collegiums nach Unter- oder Ober-Prima versetzen, sondern es genügt schon das Veto eines Lehrers, um ihn daran zu hindern. Doch gilt diese Verfügung nur für Eine Provinz (welche gemeint wird, ist nicht angegeben), wie sie denn auch von der Pommerschen Directoren-Conferenz vollständig ignorirt wurde. Auch hat die Versetzungsgewalt der Directoren durch Verfügungen einzelner Provinzial-Behörden eine Beschränkung erhalten. So ordnet eine Verfügung des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums zu Königsberg an, daß die Versetzung der von einem anderen Gymnasium kommenden Schüler in eine höhere Klasse auch nicht durch eine sogannte Nachprüfung, welche mit ihnen einige Wochen oder Monate nach deren Aufnahme stattfindet, bewirkt werden darf. (Verfügung vom 20. Jan. 1863 bei Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen S. 636). Solche Verfügungen lassen immer darauf schließen, daß das gerügte Verfahren wirklich stattgefunden hat, und es liegt die Vermuthung nicht fern, daß auch in anderen Provinzen ein solches Verfahren nach wie vor unbedenklich eingehalten wird, denn wo kein Kläger ist, ist auch kein Richter.

Auch in der Pommerschen Directoreninstruction findet sich eine Bestimmung, welche eine wesentliche Beschränkung der Versetzungsgewalt des Directors enthält.*) Doch muß ich bemerken, daß ich dieselbe nicht aus eigener Anschauung kenne, sondern nur den Andeutungen folge, welche das „Votum zur Versetzung" im Pädag. Archiv enthält. Denn wenn die Pommersche Directoreninstruction einen Vorschlag für die Prüfung vorschreibt, so scheint darin ein Veto des bis dahin unterrichtenden Lehrers gegen die Versetzung zu liegen, weshalb der Verfasser des Votums mit Recht bemerkt, dasselbe sei nicht ohne Widerstreit mit anderen gesetzlichen Anordnungen. Wenn dagegen bemerkt wird, ein solches Vorschlagen, wenn ein Knabe nach Ablauf

*) Nach der Pommerschen Directoren-Instruction vom 17. Mai 1867 (Wiese, Verordnungen und Gesetze II, 156, § 25) hat der Director nach Berathung mit den Lehrern über die Versetzungsfähigkeit eines Schülers allein zu entscheiden.

des Cursus nicht vorgeschlagen und nicht geprüft werden sollte, verwickle leicht in schwere Collisionen mit den Eltern, so werden diese Collisionen für den betreffenden Lehrer nicht schlimmer sein als für den Director, wenn er einen Vorgeschlagenen nicht versetzt. „Ohne practische Bedeutung," wie der Verfasser des Votums meint, ist ein solches Veto sicher nicht, denn es wäre dann unmöglich, daß ein Schüler gegen den Widerspruch des Collegiums versetzt würde. Uebrigens war diese Bestimmung der Directoreninstruction zur Zeit der Verhandlung des Themas von den Versetzungen auf der Directorenconferenz schwerlich den Lehrercollegien bekannt; man weiß nicht, ob das „Wir" im Folgenden „wir sind in Erwägung dieser Motive stets von der Ansicht ausgegangen, daß der betreffende Schüler nicht bloß das Recht, sondern die positive Pflicht habe, nach Ablauf einer bestimmten Zeit vor dem Director und den betreffenden Lehrern eine Prüfung zu bestehen" im Sinne des Pluralis maiestaticus zu verstehen sei.

Daß übrigens der Director in Beziehung auf die Versetzung der Schüler das Urtheil der Lehrer berücksichtigen soll, scheint daraus hervorzugehen, daß nach einer Verfügung des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums von Pommern die Ordinarien vor der Versetzung das schriftliche Urtheil der übrigen Lehrer in Beziehung auf die Reife der Schüler einziehen und dasselbe dem Director einhändigen sollen. Interessant wäre ein statistischer Nachweis, wie oft die einzelnen Directoren sich über das Urtheil der Lehrer in dieser Beziehung hinweggesetzt haben, vorausgesetzt, daß diese Verfügung überhaupt überall in Kraft getreten ist. In dem nicht seltenen Falle, daß ein Ordinarius vor dem Versetzungstermine die Anstalt verläßt, mag diese Anfrage wohl manchmal ganz unterbleiben.

Manche Bedenken, die sich gegen die unbedingte Versetzungsgewalt der Directoren erheben, sind auf der Pommerschen Directoren-Conferenz gar nicht zur Sprache gekommen. Wenn der Ordinarius nur vorschlägt und der Director allein versetzt, so kommt der Ordinarius den Schülern gegenüber in eine schlimme Lage, wenn Schüler, denen er immer voraus gesagt hat, daß sie unter keiner Bedingung versetzt werden können, doch schließlich gegen den Willen des Ordinarius versetzt werden. Dazu kommt nun, daß die Schüler ebenso wenig wie das Publicum recht wissen, wer eigentlich versetzt hat, aber auch wenn sie es erfahren, was jedenfalls unter allen Umständen stattfinden sollte, so verlieren sie leicht entweder das Vertrauen zu dem Or-

dinarius oder zu dem Director. Um den Schülern gegenüber nicht ungerecht zu erscheinen, besteht dann wohl der Ordinarius, welcher ursprünglich für eine strenge Versetzung war, bei dem Director darauf, außerdem noch eine Anzahl von Schülern zu versetzen, die er auch für unreif hält und die er ursprünglich nicht vorgeschlagen hat. Noch schlimmer ist freilich die Wirkung, wenn der Director selbst den Schülern im Laufe des Unterrichts in Gegenwart der ganzen Klasse voraussagt, daß sie wegen ihrer geringen Leistungen in einem Fache nicht versetzt werden können und sie schließlich doch versetzt, auch wenn sich inzwischen nichts geändert hat, am schlimmsten, wenn dies in einem sogenannten Nebenfache geschieht, von dem die Schüler recht wohl wissen, daß es, wie früher, so auch in Zukunft als gleichgültig für die Versetzung angesehen wird. In die Verlegenheit, vor welcher Schrader den Lehrer der Prima in Beziehung auf die Maturitätsprüfung warnt, geräth bei der unbedingten Versetzungsgewalt des Directors nur zu leicht jeder Ordinarius, nicht bloß dann, wenn der Schüler sich noch zu tüchtigen Leistungen aufrafft.*)

Uebrigens beweist der Umstand, daß das Publicum, welches in den Curatorien seine Vertretung finden soll, aus der Stärke der Versetzung auf größere oder geringere Leistungen eines Lehrers schließt, wie wenig Dilettanten in das innere Wesen der Dinge einzudringen vermögen. Die Leute bedenken nicht, daß die Versetzung ganz in der Hand des Directors liegt und daß dessen Verfahren möglicher Weise ein wechselndes ist. Daß bei der Versetzung der Schüler manche menschliche Schwachheit einwirkt, deuten die Briefe über Berliner Erziehung mit den Worten an (S. 101): „Wie oft treffen wir auf Liebedienerei oder Parteinahme für vornehme oder befreundete Eltern!“ Neben dem Urtheil der Pommerschen Directoren-Conferenz, insbesondere des Referenten Director Niemeyer, mögen abweichende

---

*) In Schrader's Pädagogik § 61 wird gerügt, daß die Lehrer der Prima durch ihren gerechten Unmuth sich oft verleiten lassen, nachlässigen Schülern vorherzusagen, daß sie die Abgangsprüfung nicht bestehen werden. „Dies sollte nur, bemerkt Schrader, bei der sichersten und allseitigsten Erwägung und bei dem festen Willen geschehen, die Prophezeiung zur Wahrheit zu machen. — Auch in diesem Falle aber wird ein Wort der Warnung angemessener sein, als eine Vorhersagung, welche ja, wenn der Schüler sich nun wirklich noch aufraffte, den Lehrer in die unerquickliche Lage versetzt, entweder thatsächlich seinen Irrthum zu bekennen, oder zur Aufrechthaltung seines Wortes ungerecht zu werden.“

Ansichten erwähnt werden. Schon Friedrich Thiersch äußerte (a. a. O. Bd. I., S. 438) im Jahre 1838, daß durch die in der Directoren-Instruction für Brandenburg vom 10. Junius 1824 dem Director beigelegte Befugniß, sogar gegen die Stimme der beiden Lehrer zu versetzen, dem Director eine Macht eingeräumt werde, die ihm zur Wahrung der Anstalt nicht nöthig sei und der inneren Ordnung sehr nachtheilig werden könne.*)

Gleichzeitig mit der Pommerschen Directoren-Conferenz ließ sich der geistvolle Dr. Karl Kruse, damals Lehrer an der Realschule zu Stralsund, in ganz anderer Weise vernehmen. Am Schlusse eines Aufsatzes „über Versetzung" in den „Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik" 1864 (II. Abtheilung S. 128) bemerkte er: Noch bedenklicher ist es, dem Director allein die Entscheidung zu überlassen. Das macht die Lehrer zu Nullen neben der Einen Eins. Die Anstalt ist zu bedauern, wo sie dies in der That sind; wo sie es nicht sind und doch dies Recht geltend gemacht wird, ist eine traurige Zerfahrenheit und eine künstlich hervorgerufene Opposition gerade der tüchtigeren unter den Lehrern die nothwendige Folge. Und der Lehrer, der zum Director gewählt wird, muß die Vorstellung gewinnen, als sei über Nacht eine wundersame Erleuchtung über ihn gekommen, da er plötzlich aus einem Thyrsusschwinger ein Bacchus geworden. Die ungemeine sapientia supra vulgus, die ihm amtlich beigelegt wird, wird er factisch zu besitzen glauben und auch in anderer Beziehung geltend zu machen suchen. Da steht denn bei manchem zu befürchten, daß, mit Shakespeare zu reden, Gemüth und Amt einander sich verderben.

Man mag die Versetzungsangelegenheiten übrigens regeln, wie man will, allen Uebelständen wird man nicht vorbeugen können. Auch

---

*) Anm. Sollte es übrigens zufällig sein, daß gerade in Brandenburg und Pommern die Versetzung ganz in die Hand der Directoren gelegt ist, während in Rheinland und Westfalen, wie wir sahen, andere Bestimmungen gelten? Prägt sich nicht vielmehr auch hierin, wie in vielen anderen Stücken, der ursprünglich streng-monarchische Character der altpreußischen Provinzen aus?

Anmerkung des Herausgebers. Nach der westfälischen Directoren-Instruction vom 26. Juli 1856 (Wiese, Verordng. u. Ges. II, 183 § 15 c) wird allerdings über die Versetzung in der Conferenz ein Beschluß gefaßt, und nach der rheinischen Directoren-Instruction vom 15. Juli 1867 (Wiese, Verordng. u. Ges. II, 190 § 3) werden die Versetzungen unter Vorsitz des Directors in einer Conferenz der betreffenden Lehrer berathen.

die Anhänger der unbedingten Versetzungsgewalt des Directors werden vielleicht zugeben, daß dieselbe dann eines Correctivs bedarf, wenn wenn es sich um die Versetzung eines Pensionairs oder eines nahen Verwandten desselben handelt. In Schulsachen insbesondere zeigt die Erfahrung, daß Gesetzesbestimmungen manchmal eine Wirkung hervorrufen, welche der ursprünglich beabsichtigten gerade entgegengesetzt ist. Dies gilt z. B. von der an sich sehr zweckmäßigen Bestimmung, daß Schüler, welche selbst nach Wiederholung des Klassencursus die Reife zur Versetzung nicht erlangen, als ungeeignet für den höheren Unterricht angesehen und ihren Eltern zurückgegeben werden sollen. Es liegt hier die Gefahr nahe, daß unreife Schüler versetzt werden, um dieselben vor dem dreijährigen Dienen zu bewahren, während man sie ohne diese Bestimmung in der Klasse zurücklassen würde. Auch ist nicht zu übersehen, daß solche Schüler, nachdem sie ihren Eltern zurückgegeben sind, ungehindert an ein anderes Gymnasium gehen. Uebrigens deutet Schrader darauf hin, daß diese Bestimmung nicht überall durchgeführt wird (Pädagogik S. 130). Daß diese Bestimmung von manchen Directoren in laxerer Weise ausgelegt wird, zeigt unter Anderem die Auffassung des Gymnasial-Director Bonnel (in Schmid's Encyclopädie, Bd. IV., 326): Entfernung von der Schule kann stattfinden, wenn ein Schüler den Cursus einer Klasse zweimal erfolglos durchgemacht hat. Hier ist aus dem Sollen schon ein Können geworden. In einer Circularverfügung des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums von Schleswig-Holstein vom 4. Juli 1869 wir ebenfalls nur angeordnet, daß solche Schüler von der Schule entlassen werden können. Solche allgemeine Verfügungen erhalten dann wieder für die einzelnen Provinzen Beschränkungen. So ist für eine Provinz von dem Provinzial-Schulcollegium verfügt, daß den Eltern ein Vierteljahr vorher von der beabsichtigten Nichtversetzung Anzeige gemacht werden soll; ist dies versäumt, so verliert die Schule das Recht, den Schüler auf Grund des angeführten Ministerialrescripts zu entfernen.

Auch die Bestimmung, durch welche Schülern, welche nicht am Unterrichte im Griechischen theilnehmen, die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst erschwert werden soll, kann durch die Art ihrer Ausführung in ihr grades Gegentheil umschlagen. Lange Zeit mußten solche Schüler nicht nur den Cursus von Secunda vollständig durchmachen, sondern auch ein halbes Jahr in Prima sitzen. Dies ist jetzt

dahin abgeändert, daß die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst für solche Schüler von einer förmlichen Prüfung abhängig gemacht wird. Eben diese Bestimmung wird vollkommen illusorisch, wenn diese Prüfung von dem Director unter vier Augen vorgenommen wird und die einzelnen Lehrer nachher ihr Votum abgeben, ohne selbst dieselbe abgehalten zu haben, ja ohne nur als Zeugen bei derselben hinzugezogen zu sein. Wenn sonst unverkennbar bei der Ausstellung von solchen Zeugnissen die Befugniß der Directoren hinter dem Urtheil der Lehrer der Secunda zurücktritt, so tritt bei einem solchen Verfahren gerade bei Schülern, denen die Sache erschwert werden soll, das umgekehrte Verhältniß ein, daß die Lehrer dem durch den Director einseitig festgestellten Resultate beitreten.

Ein bedenkliches Recht ist die Ausstellung von Abgangszeugnissen durch den Director allein, so daß derselbe das Urtheil der einzelnen Lehrer nur als Material zu einer schließlichen Redaction eines solchen benutzt, von welcher das Lehrer-Collegium nicht einmal Kenntniß erhält. Wenn das Gesammturtheil sich nachher nicht bewährt, so fällt die Schuld auf den einzelnen Lehrer, welcher hieran vielleicht unschuldig ist. Dieser immerhin möglichen Gefahr kann dadurch vorgebeugt werden, wenn solche Zeugnisse von sämmtlichen in einer Klasse versammelten Lehrern durch Gesammtbeschluß festgestellt werden. Nach den jetzt in einigen Provinzen geltenden Bestimmungen kann übrigens der Director kraft seiner unbedingten Versetzungsgewalt auch einem abgehenden Schüler das Zeugniß der Reife für die nächstfolgende Klasse ertheilen; es ist sogar möglich, daß das abweichende Urtheil des Lehrer-Collegiums nicht einmal zur Kenntniß derjenigen kommt, welchen das Abgangszeugniß präsentirt wird. Auf keinen Fall ist es zu rechtfertigen, wenn ein Director einem Schüler, der in der Versetzungs-Conferenz für unreif erklärt ist und welcher nachher ein Abgangszeugniß wünscht, das Zeugniß der Reife für die nächsthöhere Klasse ausstellt. Gegen Nachversetzungen erklärte sich auch im Allgemeinen die Pommersche Directoren-Conferenz, ohne auf den besonderen Fall eines Abgangszeugnisses einzugehen, wobei der Uebelstand hinzutritt, daß das Lehrercollegium vielleicht nicht einmal Kenntniß von der durch den Director ausgestellten Qualification erhält. Durch eine Verfügung des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums zu Königsberg ist vor Kurzem es als unzulässig bezeichnet, wenn Schülern, die nicht nach einer höheren Klasse versetzt worden sind, bei ihrem Abgange auf dem Zeug-

nisse die Reife für diese Klasse zuerkannt worden ist. (Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands 1873, No. 9).

Daß bei der Ausstellung von Zeugnissen für den einjährigen Freiwilligendienst das Urtheil der Directoren nicht allein maaßgebend ist, erkennt die vorgesetzte Behörde dadurch an, daß sie die Zeugnisse für den einjährigen Freiwilligendienst von sämmtlichen Lehrern der Secunda in versammelter Conferenz ausgestellt wissen will. Aber es liegt in der Hand des Directors, Mitglieder des Collegiums, mit deren Urtheil er nicht übereinstimmt, sei es, daß ihm ihm ihr Urtheil zu streng oder zu gelind erscheint, aus dem Unterricht in Secunda zu entfernen.*)

Diesem Uebelstande ließe sich vielleicht dadurch vorbeugen, wenn dies Zeugniß nur auf Grund einer förmlichen Prüfung unter dem Vorsitze eines Königlichen Commissarius ausgestellt wird und überdies die Prüfungs-Commission in jedem Jahre durch die Aufsichtsbehörde bestimmt wird, und zwar nicht bloß aus der Zahl derer, welche gerade in Secunda unterrichten. Auch empfiehlt sich vielleicht die Einrichtung, daß das ganze Collegium nach der Prüfung sein Votum abgiebt.

In England werden, wie Peter bemerkt (ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien S. 85), die wichtigeren Prüfungen bei den unsern Gymnasien entsprechenden Anstalten alle nicht von den Lehrern derselben, sondern von Mitgliedern anderer auswärtiger Corporationen vollzogen.

---

*) Anm. Wenn Befürchtungen, wie die hier geäußerten, übertrieben erscheinen, so scheint es passend, daran zu erinnern, daß unter gewissen Umständen in einem deutschen Lande es selbst für Directoren nicht räthlich gewesen ist, gewissen Klassen von Schülern das Zeugniß der Reife zu verweigern, wie der so wahrheitsliebende Ludwig Roth in seinem Amtsleben in Baiern erfahren hat. Dort suchte die Regierung auf alle Weise den Gewerbeschülern trotz des Widerstrebens mancher Rectorate die Theilnahme am Unterrichte in den Realien an den Gymnasien zu erleichtern; deshalb wurde unter Anderem festgesetzt: Wenn ein in den Jahren 1833 und 1834 in die Gewerbeschule eintretender Schüler wenigstens die beiden unteren Klassen der lateinischen Schule zurückgelegt hat, und das Gymnasial-Rectorat ihn für reif genug hält, um an dem Realienunterricht in Gymnasialklassen mit Erfolg theilzunehmen, so kann ein solcher Schüler zu diesem Unterricht gleich den die lateinische Schule absolvirt habenden Gewerbeschülern hinzugezogen werden. Dazu bemerkt Ludwig Roth: „Es wäre damals für kein Rectorat räthlich gewesen, einen solchen Schüler nicht für reif zu halten." („Gymnasialschulwesen im Baiern" S. 79).

II. Sprechsaal.

Einige Apparate für den Unterricht in der Lehre von der Reibungselectricität.

1. Elektrischer Tourbillon. Neben einer senkrecht stehenden Spitze sind parallel zu ihr zwei Messingsäulen angebracht, die eine Reihe übereinanderstehender, horizontalliegender Spitzen tragen. Diese Spitzen liegen in einer durch die Axe der Säule gehende Ebene. Die beiden Säulen und die senkrecht stehende Spitze sind durch Glas isolirt.

Auf die senkrecht stehende Spitze wird ein unten offener, oben geschlossenen und im Boden ein Hütchen tragender Glascylinder leicht drehbar aufgehängt.

Setzt man den einen Pol einer Influenz-Elektrisirmaschine mit dem einen Messingsäulchen in leitende Verbindung, den andern Pol mit dem andern Säulchen, so versetzt die von den seitlichen Spitzen der Säulchen abgestoßene elektrische Luft den Glascylinder in rasche Drehung. Auf dem Boden des Cylinders lassen sich Farbenscheiben befestigen und mit dem Cylinder zur Drehung beingen, so daß der electrische Tourbillon den Kreisel vollständig ersetzt.

Hebt man den Cylinder ab, so kann man die von den Spitzen der Säulchen abgestoßene Luft durch ihre Wirkung auf eine Flamme oder durch das Gefühl bemerklich machen.

Zu beziehen von Wesselhöft, Mechaniker in Halle a. S. zu 3½ Thlr.

2. Für die elektrischen Fundamentalversuche eignen sich ganz besonders folgende Apparate von Ed. Hagenbach.

Auf eine isolirte Messingspitze wird ein Stab von Hartgummi so aufgelegt, daß er wie eine Magnetnadel schwingt. Außerdem wird der „elektr. Nadel" ein zur Hälfte aus Glas, zur Hälfte aus Hartgummi bestehender Stab beigegeben. Ist der auf der Spitze schwingende Stab durch vorheriges Reiben mit Seide elektrisirt worden, so folgt Anziehung oder Abstoßung, je nachdem man demselben geriebenes Glas oder geriebenes Hartgummi nähert.

Ersetzt man den auf der Spitze schwingenden Hartgummicylinder durch einen Messingcylinder, so kann man sehr deutlich zeigen, daß die

demselben durch Berührung mitgetheilte Electricität der ihm durch Vertheilung gegebenen entgegengesetzt ist.

M. Wesselhöft. — 3½ Thlr.

3. Eine auf einer Seite mit Stanniol belegte, senkrecht stehende Glasscheibe wird von zwei horizontalen, isolirten Messingstäben an zwei sich genau gegenüber stehenden Stellen berührt. Von diesen Stäben steht der eine mit dem elektrisirten Konduktor einer Elektrisirmaschine durch eine eingeschaltete leydener Flasche in Verbindung, der andere Stab ist zur Erde abgeleitet. Bei der Entladung der Flasche zeigen sich auf der nicht belegten Fläche schöne leuchtende Figuren, deren Gestalt von der Art der Electricität abhängt, womit die Flasche geladen ist. Der Apparat rührt her von Rosetti. Die Versuche sind natürlich im Dunkeln anzustellen.

M. Wesselhöft. — 5 Thlr.

Berichtigung.

Für diejenigen, welche meine Reformvorschläge für beachtenswerth halten, möchte ich ein Mißverständniß beseitigen, zu welchem ich Veranlassung gegeben, wie ich aus Herrn Dir. Ostendorf's gründlichem Referate über die verschiedenen Reformvorschläge im 7. 8. Hefte dieser Zeitschrift ersehe.

Es wird mir eine gewisse Unklarheit vorgeworfen, indem ich in No. 1 der Zeitung für höheres Schulwesen die gemeinsame Vorschule bis zum vollendeten 12., in No. 14. bis zum vollendeten 11. Lebensjahre ausdehne. Der Vorwurf ist berechtigt, insofern ich diese Abweichung in dem zweiten Aufsatz zu rechtfertigen versäumt habe. Die vielfachen Bedenken, welche gegen mich geäußert wurden, den Anfang des Gymnasialunterrichts so weit hinauszuschieben, veranlaßten mich, ein Jahr zurückzugehen, um diese Bedenken zu mindern, nicht als ob ich dieselben für ganz berechtigt hielte, sondern um die Erfahrung sprechen zu lassen, während ich überzeugt bin, daß, wenn man sich erst dazu verstanden hat, die Vorschule bis zum vollendeten 11. Lebensjahre auszudehnen, sich auch zeigen werde, daß die Ausdehnung auch auf das 12. Lebensjahr unbedenklich sei.

Unrichtig ist aber die nun gezogene Folgerung, daß die Abiturienten 20 Jahre alt würden auf dem Gymnasium. Ich habe im

ersten Falle einen siebenjährigen, im andern einen achtjährigen Cursus für das Gymnasium angenommen, also in beiden Fällen das vollendete 19. Lebensjahr als normalen Abgangstermin hingestellt, und halte einen früheren Termin auch nur für besonders begabte Schüler zweckmäßig.

Stralsund. v. Gruber.

Offizielle Aeußerungen über die reorganisirte Gewerbeschule.

Der Director der polytechnischen Schule zu Aachen, Herr von Kaven, hat in der Kölnischen Zeitung folgende Anzeigen veröffentlicht:

1. Die Bekanntmachung der Direction der Königlichen Gewerbeschule zu Crefeld im Inseratentheile der No. 245 dieser Zeitung, erstes Blatt von Freitag den 4. Sept. d. J., wonach

„eine reorganisirte Gewerbeschule anerkannter Maßen die beste „Vorbereitungs-Anstalt für ein Polytechnicum"

sein soll, veranlaßt mich im Interesse Derer, welche sich für den Besuch eines Polytechnicums vorbereiten wollen, zu der Bemerkung, daß nach hier bestehenden Ansichten — welchen wohl sämmtliche polytechnische Schulen in Deutschland beipflichten dürften — Realschulen und Gymnasien bessere Vorbereitungs-Anstalten für ein Polytechnicum sind als Gewerbeschulen.

2. Die Bekanntmachung der Direction der Königlichen höheren Gewerbeschule zu Kassel im Inseratentheile der No. 254 dieser Zeitung, erstes Blatt vom 13. September d. J., wonach genannte Anstalt — welche die Einrichtung einer reorganisirten Gewerbeschule hat —

„ihre Abiturienten zu den oberen Fachklassen des Polytechni„cums entläßt,"

giebt diesseits zu der Bemerkung Veranlassung: daß das hiesige Polytechnicum keine Fachklassen hat und daß die Hörer in der Wahl der Vorträge und Uebungen unbeschränkt sind.

Außer den von technischen Hochschulen und Universitäten Eintretenden werden ohne Prüfung in das hiesige Polytechnicum als Studirende aufgenommen: Diejenigen, welche ein Zeugniß über den einjährigen Besuch der Prima eines Gymnasiums oder einer Realschule I. Ordnung beibringen, oder nachweisen, daß sie Abiturienten

einer Realschule II. Ordnung sind, und die Abiturienten der Fachklasse (höchsten Klasse) der reorganisirten Gewerbeschulen. Bis auf Weiteres auch die Abiturienten von Provinzial-Gewerbeschulen älterer Einrichtung. Um die vollständige Ausbildung, welche die preußischen polytechnischen Schulen gewähren, sich zu verschaffen und event. die Diplomprüfung, welche diese Ausbildung bezeugt, bestehen zu können, haben die aus Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen Aufgenommenen für Architektur- oder Ingenieurwissenschaft 4 Jahres-Curse, für Maschinenbau oder Chemie und Hüttenkunde wenigstens 3 Jahres-Curse durchzumachen.

Da die citirte Annonce zu der Ansicht veranlassen könnte, die Abiturienten reorganisirter Gewerbe-Schulen seien im Stande, mit einem Jahre weniger Studium ihre Ausbildung auf den preußischen polytechnischen Schulen zu bewirken, als die von Gymnasien und Realschulen Eintretenden, so erscheint es im Interesse Derer, die sich für das Polytechnicum vorbereiten wollen, nicht überflüssig, zu bemerken, daß diese Ansicht eine irrthümliche ist.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Evangelische Seelenlehre für Volksschullehrer von G. Heine, Director am Herzogl. Schullehrer-Seminar in Cöthen. Dessau, Eduard Heine. 1874. VIII. u. 189 Seiten. Pr. 2, 30 Mark.

Ref. bekennt, daß er ein Buch, welches sich „evangelische Seelenlehre" nennt, nur mit einem gewissen Vorurtheil in die Hand zu nehmen vermag. Die Berechtigung einer evangelischen oder auch katholischen Theologie muß er allerdings anerkennen. Die Dinge, mit denen die Theologie sich beschäftigt, können einmal nicht Gegenstand einer exacten, durch das Denken aus der Erfahrung herausgearbeiteten Wissenschaft werden. Nicht allein kann man verschiedene Wege einschlagen, wenn man von dem Gegebenen ausgehend zu einer bestimmten Ansicht über den Urgrund der Welt und seine Beziehungen zu ihr gelangen will, ohne daß man gerade einen von ihnen als den nothwendig einzuschlagenden zu bezeichnen vermag, sondern es führt auch keiner von ihnen zu einer in sich widerspruchfreien, vollendeten Ansicht. Man muß zugeben, daß uns das Material zur Bildung derjenigen Begriffe fehlt, welche wir als eine adaequate Darstellung der

in Betracht kommenden Objecte ansehen können. Das religiöse Bedürfniß nöthigt uns aber, eine bestimmte Ansicht zu der unsrigen zu machen, auch wenn es an genügenden Erkenntnißgründen fehlt; es veranlaßt uns daher, die Erkenntnißgründe durch Gründe anderer Art zu ersetzen. Das religiöse Bedürfniß wird auch nicht durch leere Begriffe befriedigt. Da wir ihnen den ihnen streng genommen zukommenden Inhalt nicht zu geben vermögen, so müssen wir ihn durch Bilder und Gleichnisse ersetzen, die aus subjectiven, historischen und andern Gründen so oder auch anders gewählt werden können. So sind verschieden gefärbte, confessionelle Auffassungen der religiösen Grundgedanken unvermeidlich, daher auch zulässig und in manchen Fällen gleichberechtigt. Tritt das Bedürfniß der wissenschaftlichen Bearbeitung der so entstandenen religiösen Ansichten hinzu, so erhält man verschiedene confessionelle Theologien. Nun ist es allerdings wahr, man ist bis dahin auch noch zu keiner allgemein anerkannten streng wissenschaftlichen Psychologie gelangt, und die religiösen Ansichten eines Menschen werden unvermerkt einen Einfluß ausüben auf seine psychologischen. Aber die psychischen Vorgänge, um deren Erkenntniß in der Psychologie es sich handelt, liegen in der Erfahrung vor; man kann annehmen, daß die Begriffe, auf deren Bildung in der Seelenlehre es ankommt, uns in demselben Maße zugänglich sind, wie in andern Wissenschaften, die man schon allgemein als exacte betrachtet. Man soll es demnach nicht voreilig aufgeben, zu einer exacten Psychologie zu gelangen. Das thut man aber, wenn man absichtlich und mit Bewußtsein auf einem andern Wege zu ihr zu kommen sucht, als durch die Bearbeitung des von der Erfahrung Gegebenen im Denken.

Eine biblische Psychologie ist gewiß eine Wissenschaft von hohem Werth, wenn sie sich die Aufgabe stellt, uns mit den psychologischen Ansichten der Urheber unserer heiligen Schriften genauer bekannt zu machen: sie wird dann nicht wenig dazu beitragen, das richtige Verständniß jener Schriften selber zu erleichtern. Ganz etwas Anderes ist es aber, wenn man die Bibel geradezu als Erkenntnißgrund für die Psychologie, als Norm für die Wahrheit ihrer Lehren benutzen will; und dazu noch mit unserm Verf. verlangt: „Die biblische Seelenlehre muß sich aber zur evangelischen entwickeln, indem sie die zur evangelischen Kirchenlehre entwickelte Schriftlehre zu ihrer Grundlehre nimmt und nach Maßgabe derselben auch die Ergebnisse fortschreitender Beobachtung und Erfahrung auf dem

Gebiete des Seelenlebens beurtheilt und ordnet." Man tritt dem Werthe der biblischen Schriften gewiß nicht zu nah, wenn man annimmt, sie seien nicht dazu bestimmt, uns menschliche Wissenschaften zu lehren; man setzt sie vielmehr den mannigfachsten und triftigsten Einwürfen aus, wenn man voraussetzt, daß das, was aus solchen Wissenschaften in ihnen vorkommt, unmittelbar göttlichen Ursprungs sei. Lessing sollte doch soviel Einfluß auf die deutsche Bildung gehabt haben, daß hierüber zu streiten gar nicht mehr nöthig wäre. Die biblischen Schriftsteller haben, wie nach ihren astronomischen und historischen, so auch nach ihren psychologischen Ansichten geschrieben; ja wenn sie auch für sich selbst die Wahrheit besessen hätten, so hätten sie sich doch in ihrem Reden und Schreiben nach den Ansichten ihrer Zeitgenossen richten müssen, wenn sie ihnen nicht unverständlich werden, wenn sie nicht die Erreichung ihres Hauptzwecks, ihren Zeitgenossen eine Religion zu offenbaren, oder vielmehr sie religiös zu machen, vereiteln wollten. Wie können da ihre anderweitigen wissenschaftlichen Ansichten irgend eine göttliche Autorität beanspruchen? Die Männer aber, welche die Bibellehre zur Kirchenlehre entwickelten, waren — das ist, so viel Ref. weiß, unter uns Evangelischen doch fast allgemein zugestanden — nicht einmal in rein religiösen Dingen unfehlbar; wie können wir daher nach Maßgabe ihrer Ansichten — wir mögen sie übrigens so hoch schätzen, wie wir wollen — die Beobachtung und Erfahrung beurtheilen und ordnen, das heißt nur gar zu leicht auch fälschen?

Das vorliegende Buch ist für Volksschullehrer geschrieben und es mag auf den ersten Blick etwas Bestechendes haben, eine für sie bestimmte Psychologie auf die Kirchenlehre zu gründen. Die kirchlichen Lehren machen für sie einen Hauptgegenstand des Studiums aus; man verlangt mit Recht von ihnen, daß sie sie nicht allein kennen, sondern auch, soweit sie noch für das religiöse Bewußtsein der Gegenwart maßgebend sind, an sie glauben. Da scheint es nun für die Einheit der ganzen geistigen Bildung von großer Bedeutung zu sein, daß nichts gelehrt wird, was mit dem Kirchenglauben in Widerspruch steht; und dieses scheint nicht sicherer erreicht werden zu können, als wenn man Alles, bei welchem es irgend angeht, aus ihm herleitet. Aber man dürfte sich doch leicht darin täuschen. Der naive Glaube an die unumstößliche Wahrheit der kirchlichen Lehren ist wenigstens bei unsern evangelischen Volksschullehrern unwiederbringlich dahin; sie

haben schon zu viele und widersprechende Bildungselemente in sich aufgenommen, als daß der innere Kampf, welcher im glücklichen Falle zu einer neuen festen Ueberzeugung führt, ihnen erspart werden könnte. In diesem Kampfe wird ihnen aber eine Psychologie, welche sich auf die Kirchenlehre gründet und welche aus ihr deducirt ist, nur wenig Hülfe gewähren; denn jeder Zweifel gegen die Kirchenlehre erschüttert dann auch ihre Psychologie, aber auch umgekehrt jeder Zweifel gegen die Psychologie ihren Glauben an die Kirchenlehre. Eine wahre und dauernde Einheit der geistigen Bildung wird nur dann erlangt werden, wenn man die Psychologie und andre Wissenschaften, welche in einer ähnlichen Beziehung zu der religiösen Ueberzeugung stehen, auf der ihnen eigenthümlichen Grundlage, auf Beobachtung und die nicht durch irgend welche äußere Zwecke beirrte Bearbeitung derselben durch das Denken gründet und dann nachweist, daß die so gewonnenen Ergebnisse die Kirchenlehre bestätigen oder ihr wenigstens nicht widersprechen. Es wird das freilich nur dann möglich sein, wenn man in der Kirchenlehre alles das, was nicht mit der religiösen Ueberzeugung in unmittelbarer Verbindung steht, wenn man also namentlich die anderweitigen theoretischen Ansichten der biblischen und andern kirchlichen Schriftsteller einfach auf sich beruhen läßt. Ref. ist wahrhaftig nicht der Ansicht, daß man die die Kirche beherrschenden Grundsätze nach jedem Wind der Meinung, von dem man nicht weiß, wie lange er aus derselben Richtung weht, verändern soll, aber man soll doch auch nicht wissenschaftliche Meinungen, die zu ihrer Zeit vielleicht vollständig berechtigt waren, der Gegenwart als unmittelbare Offenbarungen Gottes aufzwingen wollen. Und man verhehle sich auch nicht, welche Last man auf sich ladet, wenn man wissenschaftliche Lehrsätze aus der Theologie begründen will. Man wird dabei zu einer theocentrischen Herleitung der Wissenschaft gezwungen, von deren Unmöglichkeit so viele mißglückte Versuche doch hinreichendes Zeugniß abgelegt haben sollten. Seien wir froh, wenn wir über die Verhältnisse Gottes zu den irdischen Dingen soweit zu einer festen Ueberzeugung gelangen, wie es das practische Bedürfniß des Menschen durchaus verlangt; wenn wir auf der andern Seite den Verlauf der irdischen Begebenheiten bruchstückweise im Gedanken nachconstruiren können; und verzichten wir darauf, den Gedankengang Gottes erkennen zu wollen, welcher ihm bei der Erschaffung der Welt und bei der Leitung der irdischen Angelegenheiten zur Richtschnur diente. Was wir darüber sagen können, sind

Gegenstände des Meinens, allenfalls des Glaubens, aber nie eines auch nur einigermaßen begründeten Wissens. Wenn unser Verf. Recht hat, indem er sagt: „Die Thätigkeit des Denkens, durch welche der Mensch die Gedanken Gottes in ihrem Zusammenhange erkennt und nach demselben ordnet, giebt die verschiedenen Arten der Wissenschaft," so ist nach der Ueberzeugung des Ref. für uns schwache Menschen überhaupt keine Wissenschaft möglich. Den Gedankengang Gottes, ja — wie unser Verf. meint — „Gott selbst, nicht bloß seine Gedanken in der Schöpfung, der Geschichte und dem Wort" erkannt zu haben glauben, ist eine furchtbare Selbstüberhebung, die Ref. nicht mit menschlicher Bescheidenheit, geschweige denn mit christlicher Demuth zusammenzureimen weiß.

Der Verf. erzählt in der Vorrede, er habe anfangs den Versuch gemacht, eine „Lesebuch der Seelenlehre," eine Blumenlese aus den bedeutendsten betreffenden Schriften zusammen zu stellen; auf den Rath eines ausgezeichneten Gottesgelehrten habe er seine Arbeit später zerschlagen und aus den brauchbaren Stücken derselben eine Art von wissenschaftlichem Gebäude aufgebaut, dabei manches verändert, anderes eingefügt, aber auch vieles wörtlich beibehalten. Obgleich man kaum glauben sollte, daß auf diese Weise ein einheitliches Ganze entstehen könne, namentlich in einer Wissenschaft, in der die Ansichten noch so auseinander gehen, wie in der Psychologie: so muß man doch dem Verf. zugestehen, daß ein gewisser einheitlicher Geist sein ganzes Werk durchdringt, daß man es lesen kann, ohne an seinen Ursprung erinnert zu werden. Einige der aufgenommenen Bruchstücke aus andern Schriftstellern, z. B. das von Lindner über das Ich, dürften freilich an ihrer ursprünglichen Stelle einen ganz andern Sinn besitzen, als ihnen der Verf. zuzuschreiben scheint. Es ist aber wohl nur deshalb möglich geworden, eine gewisse Einheit in der Darstellung zu erreichen, weil in dem Buche eine eigentliche Erklärung der psychischen Vorgänge, eine Construction derselben aus gewissen Grundvorgängen, wie sie z. B. die Physik von den Erscheinungen in der materiellen Welt giebt, gänzlich fehlt. Was das Buch enthält, sind auf der einen Seite Namenerklärungen der Ereignisse in der Seele, auf der andern Seite historische Darstellungen derselben und des Verlaufs der ganzen geistigen Entwickelung; außerdem einzelne zum Theil recht gute pädagogische Bemerkungen. Was das Buch von psychologischer Theorie enthält, beschränkt sich auf gewisse allgemeine Ansichten, ohne bis zu

der Erklärung der einzelnen besondern Vorgänge hinabzusteigen. Das Wort „Seele," auf deren Unterscheidung vom „Geiste" wir hier nicht weiter eingehen wollen, bezeichnet nach dem Verf. unser übersinnliches Wesen. Die Thätigkeiten der Seele sind aber keineswegs nur Eigenschaften des sinnlichen Körpers, nur Vorgänge an ihm, also nicht etwas an sich selbst Unwirkliches und Unselbständiges; sondern sie sind im gleichen Sinne etwas Wirkliches, von einem wesenhaften Dasein Getragenes wie die Zustände des Körpers. Die menschliche Seele ist dem Verf. ein übersinnliches Wesen (Substanz). Ref. stimmt hierin mit dem Verf. überein; aber bekanntlich thun es sehr viele Andere nicht, sondern verfechten die gerade entgegengesetzte Ansicht mit sehr scheinbaren Gründen; und diese entgegenstehende Ansicht hat gerade in neuerer Zeit durch manche geschickt geschriebene populäre Bücher eine weite Verbreitung gefunden. Ref. hätte daher sehr gewünscht, daß der Verf. seine Ansicht nicht allein aufgestellt, sondern auch begründet hätte. Eine solche Begründung darf heutzutage in keinem Buche, welches in die Psychologie erst einführen soll, mehr fehlen. Wenn aber der Verf. (§ 75) der Seele die Kraft zuschreibt, den an sich leblosen Körper zu beleben und zwar in jeder Beziehung: so ist damit die in ihrer alten mythischen Form so ziemlich antiquirte Lebenskraft, die auf eine magische Weise über die Atome des Leibes verfügt, wieder eingeführt, und es wird an dieser an sich unklaren Ansicht gewiß nichts gebessert, wenn man diese Lebenskraft mit der Seele als Eins betrachtet. Die Klarheit wird gewiß nicht dadurch erhöht, daß nach § 96 die ganze Seele im ganzen Leibe, nicht stückweise in den einzelnen Theilen wohnt; daß aber einzelne Kräfte der Seele besondre Beziehungen zu einzelnen Theilen des Leibes haben sollten. In § 80 treten dann die alten Seelenvermögen in optima forma auf: Vermögen sind Kräfte, insofern sie einem persönlichen Wesen eigen sind; die drei Grundvermögen des Denkens, Wollens und Empfindens gliedern sich in ihrer Entwickelung und Entfaltung in eine große (ja wohl: sehr große) Anzahl von Seelenvermögen, welche aber nur als besondere Arten, Erscheinungsformen und Stufen (sind das gleichbedeutende Wörter?) jener drei Grundvermögen anzusehen sind; sie kommen der Seele im Ganzen zu, nicht etwa ihren Theilen; sie haben demnach nicht in einer Zertheilung des Seelenwesens ihren Grund, sondern sind Eigenschaften, Thätigkeiten und Zustände des ganzen Seelenwesens; sie werden keineswegs als fertig und vollendet der

Seele angeboreen (gewiß nicht!), sondern entfalten sich erst als Ergebniß ihrer Entwickelung u. s. w. Ueber diese Ansichten noch ein Wort zu verlieren, nachdem Spinoza, Herbart und Beneke geschrieben haben, dürfte überflüssig sein; es genügt, an die Stelle im Faust: „Mit Worten läßt sich u. s. w." zu erinnern. Was die Nominaldefinitionen des Verf. anbetrifft, so sind sie von sehr verschiedenem Werth. Er sagt z. B.: „Gemüth ist diejenige Gestalt, welche die Seele in ebenmäßiger, verhältnißmäßig ungetrübter Entwickelung, namentlich im Gleichgewicht ihrer einzelnen geistigen Thätigkeiten unter einander und mit dem seelischen Leben im Leibe gewonnen hat, theils durch Einfluß der Erziehung und anderer äußerer Mächte, theils durch eigene Thätigkeit, auf dem Grund einer mehr oder weniger glücklichen Naturanlage" (S. § 212 ff.). Ref. muß bekennen, daß er diese Erklärung nicht versteht, noch mit dem in § 213 über das Gemüth Gesagten in Zusammenhang zu bringen weiß. Unter den historischen Darstellungen dessen, was sich in der Seele ereignet, und ihrer Entwickelung findet sich manches Ansprechende. Es fragt sich nur, wie weit man sich auf die thatsächliche Richtigkeit dieser Darstellungen verlassen kann. In der Beziehung erregt ein Umstand Bedenken, der noch zum Schlusse erwähnt werden muß.

Der Verf. hat nämlich eine entschiedene Vorliebe für diejenigen Erscheinungen, welche der sog. Nachtseite des Menschen angehören. In § 104 geht er von dem Gedanken aus, daß die Seele, wenn sie ganz oder theilweise von ihrer Verbindung mit dem Körper losgelöst ist, nicht nothwendig ihr Bewußtsein verliert, sondern zu einer andern und sogar höhern Bewußtseinsweise übergeht. „Darum," fährt der Verf. fort, „ist diese sogenannte Nachtseite des Menschen im Grunde eine weit höhere Daseinsweise, während die sog. Tagesseite nur ein ungewisses Dämmerleben ist." Die Möglichkeit des hierin ausgesprochenen Gedankens soll hier nicht geläugnet werden; es soll auch nicht geläugnet werden, daß es gewisse Thatsachen zu geben *scheint*, welche auf ein anderes gegenseitiges Aufeinandereinwirken der Seelen hinzudeuten *scheinen*, als auf das gewöhnliche, durch die Außenwelt und die Leiber vermittelte, die denn auch zur Nachtseite des menschlichen Daseins gerechnet werden mögen. Die Tagesseite liegt aber jedem Menschen vor; die Beobachtungen, die sich auf sie beziehen, kann ein jeder wiederholen; in ihnen muß daher auch die Psychologie ihren Ausgangspunkt nehmen. Die Erscheinungen, welche der Nachtseite angehören, treten

nur sehr vereinzelt auf; die meisten Psychologen können nur die Berichte über sie benutzen. Leider sind nun aber diese Berichte im höchsten Grade unzuverlässig, in vielen Fällen offenbar absichtlich, in andern durch grobe Selbsttäuschungen verfälscht. Es ist das gewiß sehr zu bedauern; aber, so wie die Sachen liegen, muß man das gesammte hierher gehörige Material als für die Wissenschaft unbrauchbar bei Seite werfen: es ist eben unmöglich, das wenige Echte aus der Masse des Unechten herauszufinden; und was etwa wohl constatirt ist, steht zu vereinzelt da, als daß man etwas damit anfangen könnte.

Anders unser Verf.: Er nimmt so ziemlich Alles, was in der Beziehung berichtet wird, als baare Münze hin. So sagt er bei den Träumen, daß in der menschlichen Seele ein Sinn für unsichtbare entfernte, abwesende, künftige, selbst zufällige Dinge liege, und spricht von den durch diesen Sinn vermittelten Ahnungsträumen. Der Mesmerismus ist ihm ein gewaltiges Zeugniß wider die Glaubenslosigkeit unserer Zeit und hat ihm in mehrfacher Beziehung eine hohe Bedeutung. Das Hineinschauen der Somnambulen in sich und Andre, die Sinnenversetzung in Fingerspitzen oder Herzgrube, das Fernesehen auf Weithin in Raum und Zeit sind ihm einfach Thatsachen. Zwischen natürlicher, weißer und schwarzer Magie wird unterschieden, und vermuthet, die Wunder der aegyptischen Zauberei (2 Mos. 7, 8) und so manche Zaubereien unter heidnischen Völkern möchten wohl auf schwarzer Magie beruhen. Die Besessenheit durch böse Geister ist nicht bloß zur Zeit des Herrn, sondern auch bis in unsre Zeit vorgekommen. Tischrücken, Tischklopfen, Psychographiren u. s. w. werden verworfen, aber nicht weil sie unsinnig, sondern weil sie sündhaft sind. Der frech sich erhebenden materialistischen Lehre gegenüber soll in der Menge von wunderbaren Thatsachen, welche das Dasein einer geistigen Welt und die Möglichkeit einer Verbindung mit derselben bezeugen, in unsrer Zeit eine Fügung der göttlichen Gnade nicht zu verkennen sein — wobei der ominöse Druckfehler passirt ist, daß im Buche statt „verkennen" „erkennen" steht.

Das ganze Buch hinterläßt den Eindruck, daß es dem Verf. mit diesen und ähnlichen Lehren gründlich ernst ist, daß ein vermeintes religiöses Bedürfniß ihn antreibt, dieses und vieles Andre als blanke Wahrheit anzunehmen. Was nun der Verf. für seine Person, von religiösen Motiven getrieben, glaubt oder glauben zu müssen glaubt, ist seine Sache und geht keinen Andern was an. Wenn aber so

Etwas in Lehrerseminarien gelehrt wird, wenn es in Schriften ausgesprochen wird, die offenbar für größere Leserkreise, nicht für eigentlich wissenschaftliche bestimmt sind, wenn alles dieses mit dem religiösen, oder doch wenigstens mit dem Kirchenglauben in eine so enge Verbindung gesetzt wird, daß das Eine mit dem Andern steht und fällt: so kann, glaube ich, das Verderbliche eines solchen Verfahrens nicht nachdrücklich genug hervorgehoben werden. Zu Luthers Zeiten mochte es im religiösen und kirchlichen Interesse unverfänglich sein, so Etwas zu lehren; aber heutzutage, wo alles dieses mit dem herrschenden Zeitbewußtsein im krassesten Widerspruch steht, liegt denn doch die Sache ganz anders. Glaubt der Verfasser wirklich, daß er seine Seminaristen, wenn sie seine Anstalt verlassen haben und selbständig als Lehrer dastehen, so gegen die herrschende Bildung wird abschließen können, daß sie sich nicht gezwungen sehen, solche Lehren als unwahr anzuerkennen, und dann auch verleitet werden, die ewigen Grundlagen des religiösen Glaubens als widersinnigen Plunder bei Seite zu werfen? Es ist gewiß wahr, daß das herrschende Zeitbewußtsein nichts Unumstößliches sondern etwas in fortwährender Entwickelung Begriffenes ist; es ist sogar möglich, wenn ich es auch nicht glaube, daß die heutige, in wesentlichen Punkten auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen ruhende Anschauungsweise später einmal als durch und durch unwahr erkannt wird und einer bessern Platz macht. Aber jetzt herrscht sie doch bei der großen Mehrzahl der Gebildeten; liegt es da im Interesse der Religion und Kirche, und ist es nicht geradezu Unrecht gegen jene große Mehrzahl, dem Kirchenglauben eine solche Gestalt zu geben, daß er für sie auch bei dem besten Willen durchaus unannehmbar wird? Religion und Kirche ruhen, sollte man denken, doch fest genug auf ihren eignen Grundlagen: auf dem moralischen Bewußtsein und dem religiösen Bedürfniß der Menschen. Diese können durch mißverstandene Zeitansichten wohl erschüttert und verdeckt, vielleicht gar verfälscht, aber nicht zerstört und vernichtet werden; sie werden, wenn nicht im klar bewußten Denken, doch in dunkeln Gefühlen immer und ewig allen entgegenstehenden Meinungen gegenüber sich geltend zu machen wissen. Diese Grundlagen suche man doch auf und suche sie weiter auszubilden; man suche sie für diejenigen, bei denen das Bedürfniß dafür erwacht ist, zum klaren Bewußtsein zu erheben. Dann kann man das weltliche Wissen ruhig seiner eigenen Entwickelung überlassen. Geistliches und weltliches Wissen werden sich an ihren Grenzen

berühren; es wird an einzelnen Uebergriffen nicht fehlen; einzelne Streitpunkte werden sich auch dann nicht vermeiden lassen. Aber es wird doch nicht zu einem Kampfe auf Tod und Leben zu kommen brauchen, der mit dem Untergange der einen Partei nothwendig endigen muß, ohne doch der andern zum wahren Vortheil zu gereichen. Leider scheint die Zeit nicht darnach zu sein, um zu einer solchen besonnenen Auseinandersetzung zu gelangen: von beiden Seiten fehlt es nicht an unberechtigten Uebergriffen, die jede gesunde Lebensanschauung im Volke unmöglich zu machen drohen. Welche böse Dämonen eine solche verwilderte Volksmasse sich zu unterwerfen wissen werden, ist schwer zu sagen; daß es aber böse sein werden, daran ist kein Zweifel.

Varel, Jan. 1874. Ballauff.

Elementargrammatik der lateinischen Sprache. Von Alois Vaniček, k. k. Gymnasialdirector zu Trebitsch in Mähren. Leipzig, Teubner. 1873. S. VI. u. 260.

Als ich von der geehrten Redaction des Pädagogischen Archivs aufgefordert wurde oben bezeichnetes Buch namentlich nach seiner wissenschaftlichen Seite zu besprechen, stand ich anfänglich an dem Wunsche zu willfahren, da ich aus dem Vorwort des Buches ersehen mußte, daß dem Verf. meine sehr einläßliche Besprechung seiner im Jahre 1856 in Prag erschienenen Formenlehre unbekannt geblieben sei, während ich dieselbe damals als nicht bedeutungslos anzusehen wagte und heute noch meine, sie hätte für das vorliegende Werk recht nützlich werden können; schließlich fand ich doch, daß ich im Interesse der Sache nicht stillschweigend über eine lateinische Grammatik weggehen dürfe, welche die Resultate der wissenschaftlichen Sprachforschung für die Schule zu verwerthen bemüht ist, da sie zumal einen Mann zum Verfasser hat, dessen Name guten Klanges ist. Ich selbst habe ja als Lehrer an Schule und Universität und in verschiedenen Schriften seit Decennien nach Kräften für eine solche Verwerthung gearbeitet und lebe der festen Ueberzeugung, daß Anderer und meine Arbeit auf diesem Felde nicht umsonst gethan ist. Die Opposition ist auf jedem Punkte leicht zu entkräften, wie ich das wiederum in einer Anzeige von Jolly's neuestem Buch darzuthun versuchen werde; wir brauchen nur Lehrer, welche mit wirklicher Kenntniß der Sache und mit pädagogischem Tacte verfahren. Hier bloß noch das, weil es bei der fol-

genden Besprechung mit in Berücksichtigung fällt, daß weitaus in den meisten Elementargrammatiken die Formenlehre bestimmt ist für alle Classen der Gymnasien auszureichen.

Gehen wir nun an unsere nächste Aufgabe, so läugnen wir nicht, daß das vorliegende Buch im Allgemeinen die bekannten löblichen Eigenschaften des Verfassers, muthiges Streben und ausdauernden Fleiß, wieder erkennen läßt; aber gestehen müssen wir doch auch, daß es hier nicht selten an einer tieferen Einsicht in die Lautphysiologie, an einer umfassenden Kunde der neuern historischen Forschungen auf speciell italischem und lateinischem Gebiete und an der lebendigen Kenntniß der vergleichenden syntaktischen Forschungen, wie sie die Neuzeit zu Tage förderte, zu gebrechen scheint. Ueberhaupt hätten wir den historischen Sinn in dem Buche gern mehr hervortreten sehen; ist es ja doch gar nicht so unwesentlich zu wissen, wann eine Erscheinung in der Sprache hervorgetreten ist, wie lange sie gedauert hat. Abgesehen von anderm gewinnt dadurch der Stoff an Leben und Anschaulichkeit. In sehr vielen Fällen, wohl in den meisten, kann eine diesfällige Angabe mit einigen Worten gemacht werden. Das einfache mechanische Nebeneinander der Thatsachen, was denn doch aufgeführt wird, kann nur verwirrend wirken. Daß einige Verwechselungen vorkommen, wollen wir bei dem reichen Stoffe dem Verfasser nicht zum Vorwurfe machen. Das ganze Buch im Einzelnen zu besprechen, würde schon der Raum einer Zeitschrift nicht erlauben, wohl aber müssen wir durch Bemerkungen über einige Partien die uns gegründet erscheinenden Aussetzungen veranschaulichen.

Gleich in §. 1 ist die Bemerkung über die Anwendung der Majuskel in unsern Drucken zum Theil unrichtig. Die Anmerkung 1 leidet an Unklarheit: es mußte doch mindestens heißen: Einstiges ursprüngliches a erscheint im Lateinischen als a, o, u, e, i; und um das Gewicht der Selbstlaute und der allmählichen Schwächung anschaulich zu machen, sollten etwa die zeitlichen Veränderungen des alten Genetivs auf -as an einem Beispiele aufgeführt sein. Wenn es Anm. 3 heißt: „y findet sich nur in griechischen Wörtern, cygnus“, so war mit einem Worte zu sagen, was früher in solchen latinisierten Lehnwörtern an der Stelle von y gestanden habe und wann y aufgekommen sei, worin zugleich seine Begründung liegt. §. 4 ist unter den Beispielen für $\bar{a}$ = ai ferāmus für foraimus aufgezählt. Damit verwischt der Verfasser eine Eigenthümlichkeit des Lateinischen, die Zu-

sammenschmelzung von ursprünglichen Conjunctiv- und Optativformen. Und wie stimmen dazu die Worte in §. 166? Freilich ist leider in diesem §. die Sache wieder auf andere Art verwirrt. Es heißt da: „Das Zeichen des Conjunctivs ist ā (?) — —. Dieses Zeichen ist jedoch nicht gut brauchbar für die erste Conjugation. Hier wurde also das Zeichen i gebraucht.“ S. 2 sind die Beispiele nach lateinischer Sprachgeschichte montes, monteis, montis zu ordnen. Ungeschickt ist campo als eine Verdichtung des Diphthongen oi aufgeführt; da hätte das Griechische davor warnen sollen. Angedeutet mußte doch werden, daß au zunächst vor Dentalen zu ô wurde, wie im Deutschen, und von eu gesagt werden, daß es außer in Interjectionen in dem uns überlieferten Latein nur als Ergebniß einer Zusammenrückung von e-u bestehe. Im Ganzen ausdrücklich hervorzuheben, daß das Lateinische eine Diphthongenscheu entwickelt hat, was ihm ja eine eigenthümliche Farbe verleibt, war gewiß am Platze; denn mit den Worten: au ist der einzig (?) erhaltene (d. h. in der classischen Litteratur fortdauernde) Doppellaut, ist nicht genug gesagt.

Billig wundern wir uns über die Anordnung der in §. 5 gegebenen Lauttafel, in welcher die Fricativen von den Explosiven als tönende Laute von den stummen geschieden werden. Wollte der Verf. in der Eintheilung der Laute neuern, so durfte er nicht an die Stelle des Verkehrten etwas noch Verkehrteres setzen. Warum ist in Anm. 2 nicht lieber gesagt: An der Stelle der ursprünglichen Aspiraten treffen wir im Lateinischen nur auf Spiranten. Erst gegen Ende der Republik dringen zunächst in griechischen Lehnwörtern ch, th, ph an der Stelle der griechischen Aspiraten ein. Ein z in griechischen Wörtern wurde bis gegen die classische Zeit hin von den Lateinern mit s, ss wiedergegeben, dann aber ungefähr gleichzeitig mit y, ch, th, ph aus der Fremde herübergenommen. Es ist ja eben eine Eigenthümlichkeit des Lateinischen, daß es so früh schon die alten Aspiraten bis zu Spiranten verdünnt oder unter Umständen zu tönenden Explosiven entwickelt hat, während es anderseits auf der alten Stufe stehen blieb und z. B. den im Griechischen und Slavischen so tief eingreifenden Zetacismus in seiner Blüthezeit nicht aufnimmt. Die Einführung neuer Buchstaben, wie diejenige der griechischen Declination in griechischen Wörtern, verrathen uns auch ihrerseits den neuen Einfluß hellenischer Cultur. Uebrigens, wie ich schon oben sagte, durfte und konnte die Entwickelung in einer Elementargrammatik nur mit

einigen Worten angedeutet werden. Wie das geschehen könne, glauben wir in unserer Elementarlehre bewiesen zu haben.

Auch die Geschichte von k, c ist nicht klar dargestellt, und bei qu mußte doch wenigstens ein kleiner Wink darüber gegeben werden, wo es mit c wechselt. Ebenso fehlt jede Andeutung der Art bei g, wo dieses aus hartem c erweicht ist. Es schwindet h nicht bloß einzeln im Anlaute, es wird auch einzeln falsch vorgesetzt, wie in humerus, humidus, welche jetzt oft richtig ohne h geschrieben werden. So schlechthin, wie es §. 8 geschieht, von einem gegenseitigen Wechsel der beiden Laute r und l zu reden, läuft gegen die natürlichen und historisch begründeten Lautgesetze. Die reichere Entwickelung des l aus ursprünglichem r ist ja ein Charakteristicum der Indogermanischen Sprachen Europa's. Wenn es §. 10 heißt, daß n im lateinischen Auslaute oft (?) schwinde, so mußte das in Opposition gegen Corssen Behauptete doch durch ganz andere Beweise gestützt werden, als durch den in §. 40 beigebrachten. Daß p öfter zu c, b, f werde, ist doch wenigstens für c und f gar nicht erwiesen. Es kann sich sporadisch p, wie alle harten Laute, erweichen. Daß proximus für propsimus stehe, ist 1) noch gar nicht endgiltig entschieden, und 2) wäre der hier vorliegende Uebergang von p in c ein ganz vereinzelter, durch Streben zu dissimilieren hervorgerufener Fall. Physiologisch kann sich — ob im Lateinischen, ist sehr zweifelhaft — c allmählich durch cv hindurch zu p gestalten, nicht aber p zu c. In fluo wurde einst aspirierende Kraft des l angenommen, heut zu Tage hat die wissenschaftliche Sprachforschung die Wurzeln plu und flu säuberlich geschieden. Ungenau ist in §. 14 der Schwächungsproceß von ursprünglichem ă zu ŏ, ŭ angegeben. Allerdings wurde ă in archaischer Zeit vor p noch in größerem Umfange zu ŭ geschwächt, z. B. in corrupio für corripio, ging aber dann oft weiter zu ĭ vorwärts, wie in den angeführten Beispielen; auch in archaischer Zeit, also vor der classischen, findet sich an der Stelle von ă vor l zunächst ŏ, consŏl, consŏlo, später ŭ, in classischer Zeit blieb o vor l aus sehr einleuchtenden Gründen nach e, i erhalten. Der Laut a dauert nicht vor jedem h, in traho findet er sich, in veho nicht. In §. 18 hätten doch die Worte: „in auslautender Silbe" beigefügt werden sollen, und die Bemerkung über den Imperativ ist unrichtig.

In §. 27 konnte das Beispiel Cnaeus füglich wegbleiben, da ja c hier noch den Laut g bezeichnet. §. 28 fehlen Beläge für den Wegfall von s vor r, l. Im Oskischen finden wir den Eigennamen slabiis

d. i. Labius, im Lateinischen ist repere eine Nebenform von serpere. §. 30 Anm. ist behauptet, daß doppeltes s nur nach kurzen Vocalen geschrieben werde. Die lateinischen Specialforschungen belehren uns freilich eines andern. Im Beginn der classischen Periode lesen wir REMEISSERIT, erst im Beginn der classischen Periode finden wir ss statt des Enniusschen einfachen in audivissem, audivisse u. a. — §. 40. Die Interjectionen pro und a werden ja gerade richtig ohne h geschrieben.

Nur sehr weniges über die Flexionslehre. In §. 52 ist der Satz aufgestellt, in der femininen a Declination sei s im Nominativus Singularis geschwunden. Es wird wohl schwer zu beweisen sein, daß es jemals da gestanden habe. Es war vielmehr zu sagen, die feminine a Declination zeichne sich dadurch aus, daß sie im Singularis kein Nominativzeichen annahm. In §. 101 ist ein Versehen mit dem Worte vas vorgefallen, da von einem wohl zufällig fehlenden Gen. der Mehrzahl nur bei vas „Bürge" die Rede sein kann. In §. 124 hätten doch anmerkungsweise 1) die Hauptresultate von Weihrichs Schrift über die Entwickelung der Steigerungskategorie, schon um eine etwelche Einsicht in die anomale Steigerung zu geben, 2) die zwei wesentlich verschiedenen Steigerungsarten der italischen Sprachen auf —ior und auf —tero aufgeführt werden sollen. Warum bei den Adv. tuto, tute statt „sicher" die Bedeutung „gewiß" angegeben ist, ist unklar. In diutius ist gut abgetheilt diu—tius, zu secus heißt es „Comp. set—ius (minder) = sectius." Gesetzt auch, die Erklärung von setius sei richtig, so haben wir offenbar hier einen Comparativus auf —tius, nicht bloß —ius. Uebrigens scheint auch uns setius richtiger als ein Comp. von se „für sich, gesondert" erklärt zu werden. Endlich heben wir aus der Flexionslehre noch hervor, daß wir eine kurze Weisung darüber vermissen, wie wir die dem Schüler so sonderbar erscheinenden Deponentia in ihrer Entstehung und Entwickelung aufzufassen haben.

In der Syntax konnte vielleicht manches factisch Vorliegende schärfer bestimmt werden; namentlich aber hätten wir, wie schon bemerkt, gewünscht, daß der Verfasser die neuern Forschungen auf dem Gebiete der vergleichenden Syntax mehr berücksichtigt hätte. Versteht sich, daß wir auch hier in der Elementargrammatik nicht etwa gelehrten Apparat ausgelegt sehen wollen, aber irgend eine Anordnung des Stoffes muß ja doch gegeben werden, und es fragt sich nur, ob eine

subjectiv logische, oder eine auf historischer Unterlage beruhende. Nach unserer Ansicht ist letztere durch die Wissenschaft geboten und ist zugleich die dem Schüler weit näher liegende, anschaulichere. Gehen wir an die Casus, so war doch als die allgemeinste Bedeutung des Dativus diejenige des indirecten Objects an die Spitze zu stellen; denn mit der entferntern Beziehung ist uns nicht gedient. Wie sich aus dem indirecten Objecte im Gegensatz zum directen, welches der Accusativus bezeichnet, das Uebrige entwickelt, hat Jolly in seinem Buche über den Infinitiv gezeigt. Lassen wir aber auch die Bestimmung der Grundanschauung des Dativs, wie sie Verf. gibt, unangefochten, so werden wir uns kaum mit seiner Definition des Genetivbegriffs einverstanden erklären. Gewiß viel bestimmter, der Entstehung der Genetivendung und dem feinen griechischen Casusnamen angemessener ist die Erklärung, daß der Genetiv den Bereich bezeichne, innerhalb dessen sich ein Gegenstand oder eine Thätigkeit bewegt, und es sollten mindestens die Worte „die mit einer andern zusammengehört" in „die einer andern zugehört" umgesetzt werden. Am wenigsten aber, meinen wir, wird die Behandlung des Ablatives von dem oben aufgestellten Gesichtspunkte aus befriedigen. Hier liegt ein entschiedener Mischcasus vor, und die Theile müssen auch in der Schulgrammatik auseinander gehalten werden. Eine Partie des lateinischen Ablativs gehört klar dem alten Ablativus an, eine zweite ebenso entschieden dem alten Sociativus und Instrumentalis, und es ist sehr erklärlich, wie diese Casusformen im Lateinischen zusammengeronnen sind. Wie man den Ablativus der Eigenschaft und denjenigen der Art und Weise, den Ablativ der Begleitung mit und ohne cum anders als aus dem alten Sociativus erklären könne, sehen wir nicht ein, und daran schließt sich ja nicht nur logisch, sondern historisch — und das ist uns die Hauptsache — so einfach der Ablativus des Mittels, der Ablativus des Weges, der Ablativus der Zeit. Nicht so scharf beweisen können wir es, daß noch ein dritter alter Casus, ein Locativ, im Lateinischen mit dem Ablativus sich verschmolzen habe. Kurze Andeutungen in der Einzelbehandlung, z. B. beim Ablativ nach Comparativen u. s. f. könnten nur ersprießlich sein.

Wenn wir nun auch der Ansicht sind, die eigentliche Entstehung des Satzgefüges, die Entwicklung der Unterordnung u. s. f. dürfe und solle selbst in der Schulgrammatik viel mehr hervortreten, als es auch hier geschieht, so gehen wir doch darauf hier nicht näher ein und

wollen nur noch ein Wort über die sogenannte schulmäßige Behandlung des Infinitivs und Gerundiums sagen. Wie viel richtiger und einfacher der Infinitiv syntaktisch behandelt werden könne, das hat Jolly in seinem Buche über die Geschichte des Infinitivs gezeigt. Von dem Gerundivum ist hier §. 544 ganz richtig gesagt, daß es ein Verbaladjectivum sei; schief ist aber dann die gleich folgende Bemerkung, das Gerundivum bezeichne überhaupt etwas, was geschehen solle oder müsse u. s. f. Wenn das die ursprüngliche Bedeutung des Gerundivums ist, wie kann dann daraus das Gerundium mit vorherrschend activem Sinne entstehen? Die Form des sogen. Gerundivums läßt uns seine Bedeutung darin erkennen, daß es eigentlich das zu einer Thätigkeit Gehörende oder sogar sie Verursachende, ins Werk Setzende bezeichnet, und wir kennen ja eine Reihe alter Formen der Art, die rein activ sind. Nur die Verbindung kann hier den passiven Gebrauch hervorrufen, kann ihn auch in seltenen Fällen im sogen. Gerundium bewirken. Studiosus sum discendi heißt wörtlich: ich bin begierig nach dem, was dem Lernen angehört, in ihm aufgeht; st. sum discendi juris „ich bin begierig nach dem Rechte als einem dem Lernen, Studieren angehörigen als einem zu studierenden“. Wir haben den Gebrauch des sogen. Gerundivums immer so gelehrt und konnten uns nie zu dem unwahren Mechanismus verstehen, daß man, um ein Gerundivum zu gestalten, den Accusativus des Objects in den Casus des substantivierten und neutralen Gerundiums verwandeln, dann aber das substantivierte Neutrum in ein Adjectivum umändern und grammatisch nach dem Object richten müsse.

Hiermit schließen wir die Besprechung von Vaniček's Buche. Wir fürchten nicht, daß der Verf., welcher mit uns das gleiche Ziel anstrebt, durch unsere Aussetzungen, die das Gute noch besser gestalten möchten, unangenehm berührt werde. Gestatten es uns Zeit und Gesundheit, so werden wir versuchen, in einer Syntax, welche wir unserer Elementarlehre beifügen, die diesfälligen Erscheinungen nach ihrer wahren Entwickelung, soweit sie uns erkennbar ist, schulmäßig darzustellen.

Zürich, Juni 1874. H. Schweizer-Sidler.

Sanders, Vorschläge zur Feststellung einer einheitlichen Rechtschreibung für Alldeutschland. Zweites Heft. Berlin, Guttentag. 1874. 242 S.

Die Leser des Archivs, welche unserem Aufsatze „Zur deutschen Orthographie und Orthoëpie" auf S. 105 d. J. ff. ihre Beachtung geschenkt haben, machen wir heute auf die Fortsetzung der Sanders-schen „Vorschläge" aufmerksam, die in alphabetischer Ordnung Nachträge und weitere Ausführungen zum ersten Hefte geben.

Sanders steht auf Seite der Conservativen in der orthographischen Frage, und seine Absicht geht hauptsächlich dahin, den im Allgemeinen geltenden Gebrauch festzuhalten und in seinen Consequenzen durchzuführen.

Man möchte nun einwenden, daß die Allgemeingültigkeit dieses Gebrauches erhebliche Zweifel zulassen müsse, wenn zum Behufe seiner consequenten Durchführung zwei Veröffentlichungen von dem nicht unbedeutenden Umfange der zwei Sanders'schen Hefte erforderlich waren. Doch handelt dieses zweite Heft zum größten Theile von der Anwendung der im ersten Heft festgestellten Schreibweise auf Fremdwörter und fremde Wörter. Zugleich soll dabei ein einfacher Weg gezeigt werden, wie durch eine rationelle Schreibweise derselben die richtige Aussprache angedeutet werden könne. Es wird darüber S. 112 ff. gehandelt und die Einführung des lateinischen Länge- und Kürze-Zeichens und des einfachen Accents (′) zur Sicherstellung der Aussprache empfohlen. Derartige diakritische Zeichen widerstreben zwar der deutschen Druck- und noch mehr der deutschen Schreibschrift, die mit ihren Punkten, Verdoppelungszeichen, Häubchen, Schleifen und langen Grundstrichen (ſ h u u. dgl.) den ganzen Linienraum mehr anfüllen als irgend ein anderes europäisches Schriftsystem'; doch handelt es sich hier um fremde Wörter, die immerhin eine Ausnahme bilden dürfen, und — um einen sehr praktischen Zweck. Freilich wird dieser für die ganze Masse derjenigen, für welche das Auskunftsmittel eingeführt werden soll, sich nie ganz erreichen lassen. Wer ein fremdes Wort anwendet, spricht es doch in der Regel so aus, wie er es gehört hat, ohne sich an derartige gedruckte Fingerzeige zu halten, an denen es bisher die Augsburger Allgemeine Zeitung z. B. nicht hat fehlen lassen, ohne jedoch besonderen Erfolg zu erzielen. Sanders schlägt ferner vor, für fremde Wörter, wenn sie nicht in germanisirter, sondern in fremd-nationaler Weise gesprochen werden sollen, gewisse spezifische Schreibweisen der betreffenden fremden Sprache

beizubehalten, besonders die im Polnischen und Böhmischen üblichen Bezeichnungen der Zischlaute und die französischen à, é, è, ê. So wäre also (S. 104) „Génie“ zu schreiben, aber „Genius,“ „déplacieren,“ aber „deprecieren,“ das letztere so, weil durch die Aussprache des c als ts die deutsche Aussprache für das ganze Wort festgestellt ist, während in „déplacieren“ die französische Aussprache des c dem ganzen Worte den fremden Charakter giebt. Es ist gegen diesen Grundsatz gewiß nichts einzuwenden, nur wird eine derartige Schreibung nie Gemeingut für das ganze schreibende Deutschland werden; denn um so zu schreiben, muß man eben doch etwas von der betreffenden fremden Sprache wissen, dann aber ist auch das Zeichen wieder überflüssig. Es werden nach wie vor die Verfasser geographischer und historischer Lehrbücher, die Journalisten und Conversationslexica für die Mittheilung der richtigen Aussprache fremder Wörter Sorge tragen müssen, um es dann dem guten Willen zu überlassen, ob man möglichst richtig schreiben will. Doch möchten wir fast glauben, daß wir in solchen Dingen nach und nach einen wahren Aufwand mit Subtilitäten treiben. Früher sprach man von „Confucius“ und „Zoroaster“ und verehrte unter diesen Namen zwei erhabene Erscheinungen schönster Menschlichkeit; heute schreibt man „Kung=fu=tseu“ und „Zarathustra,“ ist aber gegen ihr Lehren und Wirken erheblich gleichgültiger geworden. Heute sagt man „Thukydides“ und „Kimon“ und hat wohl vollständig Recht damit, aber man vertreibt den „Virgil“ mit seinem „Aeneas“ nicht einmal ganz aus der Sprache der Gelehrten; denn es gilt auch hier der Grundsatz, daß das Richtige nicht immer das Rechte ist. Worte tragen ein für alle Mal das Zeichen ihrer Zeit, und die eigentliche Zeit eines Wortes ist die, in welcher der Inhalt, den es bezeichnet, zum ersten Male im Bewußtsein eines Volkes lebendig geworden ist. So ist es denn immer noch berechtigt, was sich an das klassische Alterthum knüpft, mit den Lauten der römischen Sprache zu bezeichnen, die uns den ganzen Reichthum der klassischen Welt wieder erweckt hat.

Sanders verfolgt den Zweck, durch die Wahl bestimmter Zeichen den Leser auf die richtige Aussprache zu führen, ohne der eigentlichen Schreibung des Fremdwortes Gewalt anzuthun. Es frägt sich nun, ob sich das mit den Mitteln des deutschen Alphabets durchführen läßt. Wir verweisen in Bezug darauf die Leser auf No. XXIV. der neuen „Vorschläge.“ Sollte die Schreibung „kouragös,“ „avantagös“ wirk=

lich nicht zu Mißverständnissen führen? Die Franzosen, Engländer, Italiener bezeichnen ein fremdes Wort als solches durch liegende Schrift (die italiques), die dem deutschen Druck nicht zur Verfügung steht, und überlassen es dem Leser, die Aussprache zu ermitteln. So wäre das Mißverständniß nicht möglich, wovon S. 103 zu Gunsten der deutschen Lettern die Rede ist. Es würde eben im lateinischen Druck gesetzt werden:

Custom is a second nature. I was, so sage, fast that rein die Gewohnheit Alles.

Zum einzelnen bemerken wir noch, daß wir „Cement“ schreiben, nicht „Caement,“ weil das Wort uns aus dem Französischen in seiner eigenthümlichen Bedeutung gekommen ist. Lat. caementum heißt „Haustein.“ S. 67. spricht Sanders von der Aussprache und Schreibung des Wortes „ennüyant.“ Es wird daselbst ausgeführt, daß die Aussprache eines nasalen n nach einem gutturalen ohne Pause dem deutschen Munde widerspreche und daher eine grammatische Aussprache vorzuziehen, zum Zeichen dessen aber „ennüjant“ (mit j) zu schreiben sei. Dagegen ist zu erinnern, daß von einem gutturalen Laute, wie Sanders ihn dem en der ersten Silbe giebt, in richtiger französischer Aussprache nicht die Rede ist. Nach einem bekannten Grundsatze französischer Orthoëpie ist nur ein n hörbar und davor als erste Silbe des Wortes ein ganz schwach nasalirtes a. Wir stimmen aber mit dem Verfasser vollkommen überein, wenn er das unangenehme Wort, dem außerdem meist eine falsche Bedeutung unterlegt wird, aus demjenigen Stil, der sich überhaupt Regeln geben läßt, verbannen will.

Eine gleiche Sichtung des Zulässigen und Unstatthaften hätte vielleicht auch manchmal dem Deutschen gegenüber Platz greifen können.*) Die synkopirten Verbalformen in Zeitwörtern, die auf ein d oder t endigen, sind durchaus veraltet; wer sie noch anwen-

*) Freilich ereifern sich dagegen unsere Chauvinisten, denen jedes Wort Göthe's eine Offenbarung ist. Man vergleiche die Besprechung des Brandstäterschen Buches über die deutschen Gallicismen durch K. Hillebrand in No. 3495 der „Neuen Freien Presse“ d. Jahrg. Brandstäter hat dem Verfasser dieser Zeilen die Ehre angethan, ihn zu citiren. Hillebrand, der weder die Quelle dieses Citats, noch meine Person irgendwie kennen gelernt, verwickelt mich in ein fürchterliches Anathem gegen diejenigen, welche dem „modernen Deutschland Friedrich's und Goethe's untreu werden wollen,“ und warum? Weil ich behauptet

det, thut es auf seine eigene Gefahr und braucht dafür keine orthographische Regel (S. 70). Seit die eigenthümlichen feinen Tongesetze der mittelalterlichen deutschen Sprache ihre Wirksamkeit verloren haben, sind derartige stumpfe Formen in die ganze Flexion eingedrungen. Die seit Opiz geltende Regel, daß im Verse betonte und unbetonte Silben regelmäßig abzuwechseln haben, machte diese Formen besonders in der Conjugation fast unentbehrlich. Wir scheiden jetzt denen (quibus) und den (Dativ des Artikels). Die Form denen scheint allerdings für das Relativ besonders geschaffen zu sein; doch liest man z. B. bei Günther („an die ungetreue Leonore"):

„Du strahlest als ein Stern in jener Frauen Orden,
Den (quibus) unsre Poesie des Nachruhms Lorbern steckt."

Bei Göthe noch findet sich: „Bildt er sich ein (Mitschuld 3, 2), jen's (Laune des Verl.), sperr'n (Mitsch.); bei Lessing sind besonders in den früheren Werken die syncopirten Formen der schwachen Praeterita häufig, bei Wieland findet man in längeren Dichtungen oft kaum eine Form mit dem tonlosen Flexions-e (vgl. Idris und Zenide 5, 24: Nichts Schöners, Zärtlichers, Geistreichers überdies), Günther sagt selbst:

„Und nach dem ungeheuren Knallen
Wird auch ein fruchtbar Regen fallen."

Bekannt genug sind die Formen „Feu'r," „fei'rlich," u. dgl., die etwa noch statthaft sein mögen. Aber auch das verkrüppelte „mehre" statt „mehrere" stammt aus der nämlichen Quelle und ist durchaus zu verwerfen. Wieland sagt auch: „mit minder Zärtlichkeit." Wer dürfte das heute noch wagen? Die vollständigen Formen galten eben einer Zeit, die an lebendigem Sprachgefühl so viele Einbußen erlitten hatte, als pedantische Verkräuselei. Wenn es anging, so begnügte man sich damit, wenigstens äußerst sparsam mit diesen unbehaglichen Formen umzugehen, und setzte sie bei mehreren in gleichem

---

hatte, daß man heutzutage nicht mehr, wie Goethe, sagen darf: „nach gelesenem diesem Blatt," „ich habe ihn durch und durch geblickt" u. s. w. In dem nämlichen Artikel eifert Hillebrand selbst gegen mehreres derartige, z. B. gegen „helfen" mit dem Accusativ, was er bei Goethe (Fischerin, Künstler's Erdenwallen), Bürger und früheren oft lesen konnte. Ich denke, in dem „modernen Deutschland Friedrich's und Goethe's" müßte Allen erlaubt sein, was Herrn K. Hillebrand erlaubt ist; geboten aber müßte sein, eine Schrift auch zu lesen, die man kritisirt.

Flexionsverhältniß stehenden Wörtern nur an das letzte; z. B. Schiller, Versuch über den Zusammenhang der thier. Natur u. s. w. (1780): „mit mehr oder wenigern Nervenbewegungen.“*) Der Gebrauch der copulirten Adjective, von denen nur das letzte flectirt ist, hat allerdings durch Göthe seine Sanction erhalten; ich finde aber nicht, daß spätere Dichter ihm hierin nachgefolgt sind. Im Ganzen also hat die deutsche Sprache ihr formelles Gefühl in dieser Beziehung wieder gekräftigt, und das ist ein Vortheil, den wir nicht dadurch wieder beeinträchtigen dürfen, daß wir der schlechteren Form noch mit einer orthographischen Regel wieder aufhelfen. Sanders will nun freilich mit seinen „Vorschlägen“ für alle Vorkommnisse sorgen; aber bei Leuten, die sich um orthographische Kleinigkeiten kümmern, kommen diese Formen eigentlich wohl nicht mehr vor. Was dagegen Editionen älterer Werke anbelangt, so geht unsere Ansicht dahin, daß auch in der Orthographie bis auf den kleinsten Apostroph hier nichts zu ändern ist. Wo in verschiedenen, unter der Aufsicht des Autors entstandenen Ausgaben ein verschiedener Gebrauch herrscht, hat eine neue Edition über das Sachverhältniß in Einleitungen oder Anmerkungen aufzuklären.

Eine noch eingehendere Berücksichtigung als im ersten Hefte hat Sanders diesmal dem phonetischen Standpunkt gegönnt. Bezeichnend ist dafür, was über die Silbentrennung vorgetragen wird (S. 170 ff. u. a 20). Sanders trennt Stä-dte, Humbol-dtens (S. 177), Pro-selyt (S. 148), La-ster (S. 156), O-bitus (S. 238) u. dgl.; auch das zweifelhafte warum wird nach Maßgabe der Aussprache so getrennt, daß das r zur zweite Silbe gezogen wird. Ueber die Brechung bei ck und tz spricht sich der Verfasser dahin aus, daß im ersten Fall k-k zu trennen, im zweiten aber tz zusammen zu behalten ist; denn (S. 200) „die Aussprache macht zwischen dem durch die Ligatur zu bezeichnenden tz . . . und dem erst durch das Zusammentreffen von t und z in Zusammensetzungen oder Zusammenschiebungen entstandenen und daher getrennt (nicht als Li-

*) Wenn, was ich im Augenblick nicht bestimmen kann, im Henzi-Fragment (II. 1) wirklich steht:

Für alle seine Müh', für alle die Gefahr
Verlangt er statt des Danks, man stell' ihn größrer dar,“

so bewiese das nur, daß eben zur Zeit, wo Lessing so schrieb (etwa 1750), in diesen Dingen noch eine merkwürdige Unsicherheit herrschte.

gatur) zu setzenden t z keinen weiteren Unterschied als durch die im letzteren Falle eintretende — oft freilich fast unmerklich kurze — Pause zwischen dem t und dem z, vgl. z. B. „Er bat uns, das Würfelspiel fortzusetzen und wünschte mitzusetzen.“ Diese Bemerkung ist jedenfalls richtig; es fragt sich aber immerhin, ob ein wesentlicher Unterschied in der Bildung des ck und des tz obwalte. Die Doppelmuta wird so ausgesprochen, daß der Mund sich innerhalb der ersten Silbe zur Intonirung des betreffenden Lautes stellt, aber erst die zweite mit dem vollen Explosivlaut anstößt, z. B. Flag-ge, Brüc-ke, Pad-de, Lat-te. Wer diese Wörter sorgfältig spricht, wird leicht bemerken, daß der consonantische Laut, der die erste Silbe abschließt, nur durch die Bewegung der Sprechorgane erzeugt wird, die den „Hemmungspunkt“ für den die zweite Silbe beginnenden Consonanten (g, k, d, t) aufsuchen. Beim dd und tt ist ist dies noch mehr der Fall als beim gg und kk, weil die Bewegung der Zungenspitze hörbarer ist, als die Annäherung der Organe am weichen Gaumen. Bezeichnend ist nun, daß der Schreibgebrauch verschiedener Sprachen die Doppelmuta mit ungleichen Buchstaben bezeichnet. So erklärt sich wohl das griechische κχ, πφ und τϑ, während γγ eine ähnliche Lautverbindung durch gleiche Consonanten ausdrückt. Das Gothische beobachtet eine derartige Aussprache überhaupt bei engverbundenen Wörtern; denn nur so können die proklitischen Formen jath-than aus jah-than, jas, sunjôs u. dgl. erklärt werden. Aehnliche Erscheinungen lassen sich in großer Masse aufzeigen; es würde uns dies hier zu weit führen: wir betonen nur, daß auf diese Weise sowohl der Laut als die Schreibung für tz wie für ck entstanden ist. In Katzen scheint uns demnach die Doppelmuta ebenso beschaffen zu sein wie in Jacken; eine verschiedene Behandlung beider ist allerdings weit verbreitet, aber — nicht berechtigt, wie eben so vieles in unserer verwickelten Orthographie.

An einer Stelle seiner „Vorschläge“ glaubt jedoch der Verfasser eine grundsätzliche Abweichung der Schreibung von der Aussprache befürworten zu müssen (S. 215). „Am Schluß einer Silbe,“ sagt Sanders, „allein oder mit darauf folgendem Consonantenlauten die Weichlaute im Allgemeinen, wie die entsprechenden harten Laute.“ Dies ist allerdings der Fall in gewissen norddeutschen Dialecten; die süddeutschen und mitteldeutschen Mundarten scheiden jedoch auch hier genau zwischen dem harten und dem weichen Laute. „Rad“

und „Ra!h“ ist hier ganz und gar verschieden im Auslaute.*) Das ist wieder einer jener Punkte, wo die endgültige Feststellung der Orthographie eine Ausgleichung der Dialecte zu einem allgemein gültigen gesprochenen Deutsch voraussetzt. Auch die Ausnahme, wonach „Stadt“ mit kurzem, „Städtchen“ mit gedehntem Vocal zu sprechen wäre, wird nur eine beschränkte Anzahl deutscher Dialecte anerkennen. Immerhin aber ist es verdienstlich, daß in dem neuen Sanders'schen Hefte der orthoëpische Standpunkt eine so ausgedehnte Berücksichtigung gefunden hat. So kommt der Verfasser auch auf die Schreibung „Lazarett“ statt „Lazareth,“ das allerdings nur das Recht einer mißbräuchlichen Verjährung für sich hat.

Ist dieses Recht ein unverletzliches, so müssen auch unsere großen Buchstaben an den Substantiven und ihren Parasiten haften bleiben. Wie wir nun für unseren Theil an dem festhalten, was in der Vorrede zum Grimm'schen Wörterbuch unter 19 gesagt ist, so empfehlen wir dennoch die sehr sachgemäße Auseinandersetzung Sanders' über die großen Anfangsbuchstaben und, was ich davon nicht trennen will, den Abschnitt der „Vorschläge“ über „deutsche oder lateinische Lettern.“ Denn es kann jetzt, zumal nach dem Vorgange gewisser Zeitschriften, als sicher angenommen werden, daß die Majuskeln so lange an den Substantiven kleben werden, als wir an den sogenannten deutschen Lettern festhalten und daß sie von selbst schwinden werden, wenn wir uns für die lateinischen entschieden haben. Es ist uns aber auch nicht zweifelhaft, daß die deutsche Druck- und noch mehr die deutsche Schreibschrift mit all ihren Einzelheiten noch lange in Uebung bleiben wird. Nun wird aber kaum ein Dutzend orthographischer Virtuosen in Deutschland zu finden sein, die die großen Buchstaben nach consequenten Regeln überall ohne besonderes Nachdenken richtig zu setzen im Stande wären. So sei denn der gerade darüber handelnde Abschnitt V. der „Vorschläge“ zur Benutzung bestens empfohlen. Derselbe ist im vorigen Jahre als besondere Broschüre im Verlag der „Vorschläge“ erschienen, hier aber mit ausführlichen Exkursen versehen, so daß wohl die ganze Casuistik dieser schwierigen Theorie erschöpft ist. § 7 z. B. enthält einen Fall, der sehr gewöhnlicher Natur, aber in den gewöhnlichen Schulregeln nicht verzeichnet ist. Bemerkenswerth in ähnlicher Beziehung ist § 3, wo das

*) Vgl. Schleicher, Deutsche Sprache, S. 207 f.; doch sind auch hier etliche kleine Irrthümer eingeschlichen.

zu den berechtigten Eigenthümlichkeiten unserer Interpunction gehörige Ausrufezeichen nach der Briefanrede als „früher üblich" beseitigt erscheint.

Wer die Arbeiten von Sanders kennt, weiß, welch ungeheures Material der belesene und bewanderte Lexikograph um sich aufhäuft. Es werden schon aus diesem Grunde die orthographischen Schriften desselben bei allen künftigen Versuchen auf diesem Felde als ergiebigste Fundgrube unentbehrlich sein. Wenn nun freilich die volle Brauchbarkeit dieser Schriften erst durch das in Aussicht gestellte „orthographische Wörterbuch" erreicht sein wird, so werden diese vorgängigen Auseinandersetzungen, in denen der ganze Sachverhalt mit Darlegung aller Gründe enthalten ist, jetzt und später ihren eigenen Werth beanspruchen können, besonders dieses zweite Heft der „Vorschläge," das durch die alphabetische Anordnung der Materien sehr leicht zu gebrauchen ist. Es sind da und dort von Schulverwaltungen oder Lehrercollegien Wörterverzeichnisse als Norm für die Orthographie in bestimmten Kreisen zusammengestellt worden. Mehrere derselben fehlen gegen den practischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Zweck, indem sie in vielen Fällen mehrere Schreibweisen zugleich zulassen und für ein und dasselbe Wort sich erst auf den etymologischen und dann auf den phonetischen Standpunkt stellen. Andere erreichen ihren Zweck nicht, weil sie für zu kleine Kreise eine amtliche Gültigkeit haben und, der Natur der Sache nach, nur so lange in Gebrauch und Ansehen bleiben können, als sich jeder Lehrer den Regeln derselben freiwillig unterwirft. Davon aber hat der Verfasser dieser Besprechung selbst in Gegenden, wo eine amtlich festgestellte Orthographie eingeführt ist, eigenthümliche und zahlreiche Ausnahmen bemerkt. Bei so bewandten Umständen empfehlen sich die Sanders'schen „Vorschläge" für Lehrerkreise und Schulbibliotheken ganz vorzüglich.

Baden, 8. Juli 1874. Dr. E. von Sallwürk, Prof.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. [Zum Gedächtniß von Oberlehrer Glatzer in Pleß.]

Pleß, 27. Juni. Heute fand in der hiesigen Fürstenschule eine Trauer-Andacht für den verstorbenen Kollegen Oberlehrer Glatzer statt. Nachdem der alte Kirchengesang „Ecce homo" vom Sängerchor der Schüler vorgetragen war, bestieg der Leiter der Anstalt, Dir. Schönborn, den Katheder und entwarf ein Bild des so

zeitig aus dem Kreise der Lebenden abgerufenen Freundes mit folgenden Worten: So sehr wir auch einen theuren Freund oder lieben Anverwandten schätzen, wir lernen seinen wahren Werth erst kennen, wenn ihn der Tod auf immer von uns gerissen hat. Denn wir vermögen nur das Wesen eines Menschen, das ist das Gottverwandte in ihm, festzuhalten; das Unwesentliche, das, was uns zuweilen störte, so lange der Liebe noch am Leben war, entschwindet aus unserm Gedächtniß, sobald das Grab sich über ihm gewölbt hat. So sind wir denn verpflichtet, das wahre Bild jedes lieben Verstorbenen in uns zu erneuern, und uns seiner dankbar zu erinnern; ist es doch die einzige Form des Dankes, die uns gelassen wird.

Auch unsere Schulgemeinde feiert heute das Gedächtniß eines Mannes, dem die Schule, wie fast jeder Einzelne unter uns zu großem Danke verpflichtet ist. Heute gilt es, vor unsere Seele zu rufen das Bild Gustav Glatzers, des theuren Lehrers, des lieben Freundes.

Gustav Glatzer wurde im Jahre 1840 zu Rawicz in der Provinz Posen geboren. Seine wissenschaftliche Ausbildung erhielt er auf dem katholischen Gymnasium zu Groß-Glogau, und bezog alsdann die Universität Berlin. Mitten aus seinen Studien riß ihn der dänische Feldzug, aus dem er als Offizier, nachdem er die ruhmreichen Kämpfe von Düppel und Alsen mitgefochten, glücklich zurückkehrte. Mit Eifer wurden die unterbrochenen Studien wieder aufgenommen, und schon war er im Begriff, dieselben abzuschließen, als ihn im Jahre 66 der Ruf des Königs von Neuem zu den Waffen rief. Kaum war der kurze, aber so ruhmreiche Krieg beendet, als er sein Staatsexamen machte, und am Gymnasium zu Neu-Ruppin sein Probejahr begann, von wo er Michaelis 1867 an die hiesige Fürstenschule berufen wurde. Fast 3 Jahre war es ihm vergönnt, segensreich in unserer Mitte zu wirken, als der französische Krieg ausbrach. Alle, die den Verstorbenen näher kannten, werden sich noch der Begeisterung erinnern, mit der er in den Kampf gezogen ist. Auch aus diesem Kriege kam er, mit dem eisernen Kreuz geschmückt, unverwundet zurück, doch warf ihn ein Leiden, das er sich durch schwere Kriegsstrapazen zugezogen hatte, längere Zeit auf das Krankenlager, so daß er erst nach Ostern 71 wieder in sein Amt eintreten konnte. Leider sollten wir nicht mehr lange seiner genießen, denn schon Michaelis desselben Jahres verließ er uns, um als Oberlehrer an das Lyceum zu Weißenburg zu gehen. Der Zauber des neuen Landes, um das die Sage ihre schönsten Kränze gewunden, leitete auch ihn, und bewog ihn, sich von der lieb gewonnenen Anstalt wenn auch mit schwerem Herzen zu trennen. Noch nicht 3 Jahre war er in Weißenburg thätig gewesen, als ein Schlaganfall am Abend des 8. Juni nach kurzer Krankheit seinem Leben ein jähes Ende machte. So war sein äußeres Leben, kurz, aber reich an bedeutenden Ereignissen, aber reicher als dieses war sein inneres, von dem ich einen Theil, wie es in seiner Lehrthätigkeit sich äußerte, vor Eure Augen rufen will, geliebte Schüler. Denn der Verstorbene war das Ideal eines deutschen Lehrers.

Ganz außerordentlich war die Vielseitigkeit seiner Begabung. Mit gleicher Leichtigkeit und Sicherheit behandelte er die alten wie die neuen Sprachen, im höchsten Grade fesselnd und anregend war sein Vortrag in Religion und Geschichte, ja selbst die technischen Fächer waren ihm nicht fremd, der Zeichenunterricht war bei

ihm in guten Händen. Kaum giebt es irgend einen Gegenstand, in dem er nicht mit großem Erfolge unterrichtet hätte.

So sehr man auch diese reiche Begabung schätzen muß, und so sehr sie anerkannt wurde von den Schülern und deren Eltern, sie wäre von geringem Werth gewesen, wenn ihr nicht eine bis in's Kleinste gehende Treue und Gewissenhaftigkeit zur Seite gestanden hätte. Das höchste Lob, das einem Lehrer gespendet werden kann, das der Treue: ihm kommt es mit vollem Recht zu. Nur dem Fachmann ist es möglich, zu beurtheilen, welch große Selbstüberwindung dazu gehört, um auch die größte Masse von Schülerheften mit solcher Sauberkeit und Genauigkeit durchzucorrigiren, daß nirgends eine Spur von Flüchtigkeit sich zeigte. Doch Jeder, dem das Glück zu Theil ward, von dem Entschlafenen unterrichtet zu werden, weiß, wie gewissenhaft er bei Beurtheilung der Leistungen seiner Schüler zu Werke ging, wie er nicht ruhte, bis sein Urtheil nach allen Seiten hin fest begründet dastand, so daß es auch dem Getadelten als unbedingt richtig und gerecht erschien. Doch auch der höchste Grad von Treue genügt noch nicht, um alle Forderungen zu erfüllen, die man an einen wahren Lehrer stellen darf. Was einem Lehrer die Vollendung giebt, es ist die Liebe zum eigenen Beruf und der ihm anvertrauten Jugend. Alle, die mit dem Entschlafenen in gemeinsamer Arbeit thätig gewesen sind, wissen, mit welcher Begeisterung er an dem selbsterwählten Berufe hing, wie alle seine Gedanken sich auf ihn konzentrirten, und wie er Alles, was er zum Gegenstande seiner Studien machte, auf ihn bezog. Und wie er Euch liebte, geliebte Schüler, deß seid Ihr Zeugen, Ihr Alle, die Ihr zu seinen Füßen gesessen habt. Beweis von seiner Liebe war die Trauer, die Euer Herz erfaßte, als Er von Euch schied, Beweis der herbe Schmerz, der auch Euer Inneres erfüllte, als plötzlich die Kunde von seinem raschen Tode zu Euch drang. Der Liebe zu seinen Schülern blieb er bis ans Ende getreu, ja, er ist ein Opfer dieser Liebe geworden. Denn nur, um eine Bitte seiner Schüler zu erfüllen, nahm er, schon halb erkrankt, an einer Turnfahrt Theil, von der er nur zurückkehrte, um nach wenigen Tagen für immer von den Seinigen zu scheiden. Am Abend des 9. Juni brachten seine Schüler ihn zur ewigen Ruh. So ruht der theure Todte in dem neuen Heimathland, das auch seine Hand dem neu erstandenen Reich gewinnen half. Der Herr aber, der des Verstorbenen Freude und Stolz in guten Tagen war, sein Schild und Hort in Tagen banger Trübsal, berufe ihn dereinst in sein himmlisches Königreich. Der Herr, der verhieß, der Wittwen und Waisen Tröster zu sein, er sei mit seiner Gattin und seinen Kindern. Und nun den letzten Gruß dem theuren Todten:

Have pia anima! Amen.

B. Programmenschau.

Preußen. Universitäten und Akademien.

Berlin. Index lect. 1874. I. Ammiani Marcellini rerum gestarum libri emendantur.

— II. *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΒΙΒΛΙΟΝ.* Cottidiani colloquii libellus.

— Festrede, 3. Aug. 1871. Hohenzollern, Preußen, Deutschland. Von Carl Georg Bruns.

— Festrede, 22. März 1873. Vom Gruß in verschiedenen Zeitaltern unter verschiedenen Völkern. Von Ernst Curtius.

— Festrede, 3. August 1873. Die Eigenart des Preußischen Staates. Von Rud. Gneist.

— Festrede, 22. März 1874. Von Wilhelm Wattenbach. Die Idee des deutschen Kaiserthums.

Bonn. Index schol. 1874. I. Frid. Heimsoethi de interpretationibus commentatio VI.

— II. Frid. Heimsoethi de interpretationibus commentatio VII.

— Natalicia etc. Frid. Heimsoethi emendationes Theognideae.

— Sacram memoriam etc. 1873. Catalogi librorum manu scriptorum orientalium fasc. IV.

Halle. Index schol. 1874. I. Marii Victorini excerpta de orthographia edidit Henr. Keil.

— II. Henrici Keilii oratio die XXII m. martii habita.

— 1874. Initium theologiae Lutheri. S. exempla scholiorum quibus D. Lutheri psalterium interpretari coepit. Part. I. Septem psalmi poenitentiales. Edidit Eduardus C. Aug. Riehm.

Breslau. Index schol. 1874. I. Martini Hertz de Ammiani Marcellini studiis Sallustianis dissertatio.

— II. Euanthius et Donati commentum de comoedia ex recens. Aug. Reifferscheidii.

Göttingen. Index schol. 1874. I. Curtii Wachsmuth commentatio I de Zenone Citiensi et Cleantho Assio.

— II. C. Wachsm. comment. II. de Zen. Cit. et Cleantho Ass.

Greifswald. Index schol. 1874. I. Adolfi Kiessling coniectanea Ammianea.

— II. Adolfi Kiessling commentatio Horatiana de carm. IV, 8.

— Winkelmannsfeier 1873. Ueber die Restauration der Venus von Milo auf Grund der Fundberichte. Von A. Preuner.

Kiel. 1873. V. Chronik der Universität Kiel.

— 1873. VI. 6. Kirchhoff, Rede bei der Grundsteinlegung.

— 1873. VI. 7. Festschrift. Verhandlungen der Kirchenversammlung zu Ephesus am 22. Aug. 449 aus einer syrischen Handschrift vom Jahre 535 übersetzt von Prof. Dr. Georg Hoffmann.

— 1874. VI. 1. 22. März. Islendingadrapa Hauks Valdisarsonax ein isländ. Gedicht des XIII. Jahrh. Herausgegeben von Th. Möbius.

— VI. 2. Die Aufgabe der Philosophie in unserer Zeit. Rede am 22. März 1874 von Edmund Pfleiderer.

— VI. 3. Rede von Th. Hansen.

Königsberg. 1874. I. Descriptionis Regimonti ex Casp. Steinii Peregrino nunc primum editae pars altera descr. civit. Cneiphoviae continens.

— I. Index lect. L. Friedlaender de historiarum enarratione in ludis grammaticis.

— III. Descript. Regim. etc. pars III descript. civit. Lebecensis continens.

— V. Index lect. L. Friedlaender de artificibus Dionysiacis.

Marburg, 1874. Index lect. I. Disputationis de M. Valerii Messalae qui dicitur libello de progenie Augusti a C. Fr. Weber conscriptae partem alteram praemisit Jul. Caesar.

— II. Jul. Caesaris commentatio de nonnullis metricorum latinorum locis.

Münster. 1874. Index lect. I. Quae inter senatum Rom. et Philippum III, regem Maced. usque ad primam pacem, a. 205 compositam intercesserunt. Jos. Rospatt.

— II. Res Philippi ab anno 205 usque ad secundum cum Romanis bellum gestas expl. Jos. Rospatt.

Provinz Preußen.

Gymnasien. 1873. Bartenstein, Dir. Schottmüller. 1. Rede des Herrn Prov.-Schulraths Dr. Schrader zur Eröffnung des Gymnasiums und zur Einführung des Directors. 2. Antrittsrede des Directors.

Braunsberg, Dir. vac. Die Poesie der Orestessage. Schluß. Von Dr. Hüttemann.

Culm, Dir. Lozynski. De conjugationis latinae formis apud Terentium earumque origine. Von Dr. Albert Rönspieß.

Deutsch-Crone, Dir. Lowinski. Untersuchung der in rechtwinkligen Coordinaten gegebenen Curve $ax^4 + c^2xy + bx^4 = o$. Von Michael Zielinski.

Hohenstein, Dir. Trosien. Ueber das römische Exil. Forts. Von Dr. W. Siebert.

Insterburg, Dir. Krah. Ueber das Verhältniß von Vergils Eklogen zu Theokrits Idyllen. Von Oberlehrer Ernst Büttner.

Königsberg. 1. Altst. Dir. Möller. Ueber schulmäßige Pflege des Gedächtnisses. Von Oberlehrer C. Witt.

— 2. Kneiph., Dir. v. Drygalski. Die Verkehrssprache in Sophiens Reise von Memel nach Sachsen. Von Prof. Dr. Cholevius.

— 3. Friedr., Dir. Wagner. Beiträge zur Kritik des Nonnos von Panopolis. Von Dr. Arthur Ludwich.

Konitz, Dir. Uppenkamp. Analoga der ebenen und der sphärischen Trigonometrie. Von Oberlehrer Dr. Prätorius.

Lyck, Dir. Hampke. De differentia orationis Homericae et posteriorum in usu epithetorum certis substantivis vel certo substantivorum generi plus minus firmiter adhaerentium. Von Oberlehrer G. Kopetsch.

Marienburg, Dir. Strehlke. Sachlicher Commentar zu Plutarch περὶ ἀδολεσχίας. Von Dr. Heinze.

Marienwerder, Dir. Töppen. Ohne Abh.

Memel, Dir. Düringer. Simon Dach. Von Salkowski.

Neustadt i. Westpr., Dir. Seemann. Ueber Radien und Linien der größten Krümmung der Schraubenfläche. Von Oberlehrer Barthel.

Rastenburg, Dir. Jahn. Ueber die Schwingungsrichtung der Aetherteilchen im polarisirten Licht. Von Hermann von Schäven.

Rössel, Dir. Frey. Adnotationes ad M. Tullii epistolas. Von Dir. Dr. Joseph Frey. — Bemerkungen und Wünsche. Von dems.

Thorn, G. u. R. I. O., Dir. Lehnerdt. Festvortrag bei der 400jährigen Feier des Geburtstages von Nic. Kopernikus. Von Prof. Dr. Ed. Fasbender.

Realschulen. Königsberg, 1. Städt. R. 1872. Dir. Schmidt. Abhandlung über die englische Verbalform auf ing. Von Dr. Wilh. Wegener.

— 2. Burg. 1873. Dir. Schiefferdecker. Ueber die Concurrenz der beiden Genetivformen im Englischen. Von Oberlehrer Theodor Büttner.

Marienwerder, 1873. Rector v. d. Oelsnitz. Ohne Abh.

Provinz Hannover.

Gymnasien. 1873. Aurich, Dir. Dräger. Rabbinische Traditionen bei Paulus. Von Hävernick.

Celle. G. u. h. B., Dir. Ebeling. Ohne Abh.

Clausthal, G. u. h. B., Dir. Lattmann. Conjecturae ad Iuliani aliorumque eiusdem aetatis scriptorum opera. Scripsit Bruno Friederich.

Emden, G. u. h. B., Dir. Schwenckendieck. Kurze Darstellung der platonischen Seelenlehre. Von Dr. Jacobi.

Göttingen, G. u. R. I. O. Dir. Schöning. Zur Vergleichung der französischen und englischen Syntax. Von Dr. Berkebusch.

Hannover, Dir. Ahrens. 1872. Ueber Namen und Zeit des Campus Martius der alten Franken. Von Dir. Dr. H. L. Ahrens.

— 1873. Ῥῶ. Beitrag zur griechischen Etymologie und Lexikographie. Von Dr. H. L. Ahrens.

Hameln, Dir. Regel. Eine analytisch-geometrische Aufgabe. Von U. Forcke.

Hildesheim, 1. G. Joseph. u. h. Bgsch., Dir. Müller. Ueber die Stellung des Horaz zur Philosophie. Von Adolf Kirchhoff.

— 2. G. Andr. u. R. I. O., Dir. Lahmeyer. Die Hellenen in Campanien. Von Dr. Karl Fricke.

Ilfeld, Dir. Schimmelpfeng. Michael Neanders Bericht vom Kloster Ilfeld. Herausgegeben von Oberlehrer Dr. Bouterwek.

Lingen, G. u. h. B., Dir. Lüttgert. Das Varusschlachtfeld und Aliso. Von Dir. Dr. G. Lüttgert.

Lüneburg, Dir. Haage. Der tendenziöse Charakter der cäsarischen Memoiren vom Bürgerkrieg. Von Dr. Strenge. — Die Einweihung des neuen Johanneums von Dir. R. Haage.

Meppen, Dir. Wilken. Ueber Glauben und Wissen. Von Rincklake.

Osnabrück, Dir. Runge. 1. Rathsg. Sueven in Flandern. Von Rector Dr. Meyer.

— 2. Carol., Dir. Bohle. Joh. Heinr. Voß und seine Bedeutung in der deutschen Litteratur. Von Dr. Iber.

Stade, Dir Plaß. Ohne Abh.

Verden, Dir. Bernhardt. 1. Beitrag zur Homerkritik. Von Dir. E. Bernhardt. 2. Beschreibung des neuen Schulgebäudes. Von Bauinspector Bertram. 3. Einweihung des neuen Schulgebäudes und Rede des Directors.

Höhere Bürgerschulen. 1873. Münden, Rector Bahrdt. Die allgemeine Bildung und die Schulen der allgemeinen Bildung. Von Conrector F. Espe.

Otterndorf, Rector Vollbrecht. Ohne Abh.

Provinz Westfalen.

Gymnasien. 1873. Arnsberg, Dir. Högg. 1. Ein Lehrsatz der Planimetrie. Von Prof. Dr. Féaux. 2. Rede am Geburtsfest des Kaisers 1871. Von Dir. Dr. F. Xav. Högg.

Brilon, Dir. Nören. Die vergleichende Sprachforschung in ihrer Bedeutung für die klassische Philologie. Von Dr. Mette.

Coesfeld, Dir. Scherer. Deutschland im Liede der Dichter vom Beginne des 17. Jahrh. bis in die neuere Zeit. Von Dir. Dr. Fr. Jos. Scherer.

Münster, Dir. Peters. Ueber einige Stellen in Horazens Oden. II. Von Prof. Dr. Hermann Middendorf.

Paderborn, Dir. Schmidt. Gedankengehalt in Schiller's Lied von der Glocke nebst Erläuterungen. Von Oberlehrer Hörling.

Rheine, Dir. Grosfeld. Ohne Abh.

Recklinghausen, Dir. Hölscher. Ueber die Tropen und Figuren. Von Prof. Dr. Wilh. Caspers.

Warendorf, Dir. Combrinck. Disputatio de linea curvata, quae respondet aequationi $x^3 + ay^2 + b^2x = o$. Von Zumloh.

Progymnasien. 1873. Attendorn, Rector Wiedmann. Ohne Abh.

Dorsten, Rector Kork. Ohnr Abh.

Vreden, Rector vac. Ohne Abh.

Rietberg, Rector Schalkau. Behandlung der Berührungsaufgaben. Von Anton Pieper.

Warburg, Rector Havenecker. Ohne Abh.

Realschulen. 1873. Münster, Dir. Münch. Einiges aus den Elementen der Chronologie. Von Dr. Hubert zum Egen.

1874. **Gymnasien.** Bielefeld, G. u R. I. O., Dir. Nitzsch. Moliere in England. Von Oberlehrer Dr. Claas Humbert.

Bochum, Dir. Seidel. Commentationis de Graecorum hyporchematis pars prior. Von Oberlehrer Dr. Walther.

Burgsteinfurt, G. u. R. I. O., Dir. Rohdewald. Ohne Abh.

Dortmund, G. u. R. I. O., Dir. Döring. Geschichte des Gymnasiums zu Dortmund. III. Von Dir. Dr. A. Döring. Enthält zugleich einen Aufsatz über Jakob Schöpper als theologischen und dramatischen Schriftsteller von G. L. Junghans.

Hamm, Dir. Freitag. Ohne Abh.

Gütersloh, Dir. Klingenber. Ohne Abh.

Herford, Dir. Bode. Geschichte des Gymnasiums zu Herford. III. Von Prof. Dr. L. Hölscher.

Höxter, Dir. Petri. De re metrica Lucretii. Scripsit Ernestus Büchel.

Minden, G. u. R. I. O., Dir. Grautoff. Die Brombeeren der Gegend von Minden. Von Oberlehrer Dr. Banning.

Soest, Dir. Jordan. Ueber die Bewegung materieller Punkte auf einer rotirenden starren geraden Linie. Von Oberlehrer Dr. Bresina.

Realschulen. 1874. Hagen, Dir. Stahlberg. Rede am Geburtstage des Kaisers. Von Oberlehrer Dr. Julius Treutter.

Iserlohn, Dir. Langguth. Mathematische Abhandlung. Von O. Reier.

Lippstadt, Dir. Aust. Der erste chemische Lehrgang. Von Oberlehrer Dr. Müller.

Siegen, Dir. Schnabel. Die siegenländer Mundart. Von Dr. Heinzerling.

Provinz Posen.

Gymnasien. 1873. Ostrowo, Dir. Tschackert. Flora Ostroviensis. Von Oberlehrer Marten.

Bromberg, Dir. Breda. Das Gudrunlied, ästhetische Untersuchung nebst einer Probe freier Umdichtung. Von Leonh. Schmidt.

Posen, 1. Fr. W. G., Beiträge zur Kritik einiger philosophischer Schriften des Cicero. Von Dr. A. Brieger. Festschrift.

— 2. M. G., Dir. Rymarkiewicz. Festrede zur 300jährigen Jubelfeier der Anstalt. Von Dr. Warnka. — Beschreibung des Festes. Von Dir. Dr. Rymarkiewicz. — Geschichte des kgl. Marieng. zu Posen seit 1804. Von Dr. Warnka.

Schneidemühl, Dir. Hanow. Ohne Abh.

Schrimm, Dir. Stephan. Von der Congruenz der Zahlen. Von Oberlehrer Dr. Szenic.

1874. **Gymnasien.** Gnesen, Dir. Methner. Orthogonale paraboloidische Flächen. Von Dr. Ignaz Paczkowski.

Krotoschin, Dir. Gladisch. Der factitive Dativus in den Ciceronianischen Schriften. Eine philologische Studie von Oberlehrer Niederländer.

Inowrazlaw, Dir. Menzel. Katalog der Schülerbibliothek des Gymnasiums. Von Oberlehrer Schmidt.

Lissa, Dir. Ziegler. Recension des Vogel'schen Nepos plenior. Von Louis Mahn.

Meseritz, Dir. Marg. De locis, quibus perfectum conjunctivi pro plusquamperfecto conjunctivi conjunctione quum praecedente scriptum est. Von Oberlehrer Dr. Schäfer.

Posen, Fr. W. G., Dir. Schwartz. Ohne Abh.

Rogasen, Dir. Kunze. De Cl. Claudiani poetae codice vratisl. membr. saec. XII. vel XIII. quaestio cum indice variarum lectionum. Part. post. Von Dr. Degen.

Wongrowitz, Dir. Dyckhoff. Untersuchung über die Curven $\frac{a^2}{x^2} \mp \frac{b^2}{y^2} = 1$. Von Oberlehrer Gallien.

Realschulen. 1874. Bromberg, Dir. Gerber. Zur Würdigung Corneilles. Von Oberlehrer Dr. Görres.

Fraustadt, Dir. Krüger. Chemische Untersuchung des Teichwassers und einiger Brunnenwasser Fraustadts. Von Oberlehrer Dr. Robert Blindow.

Posen, Dir. Geist. 1. Rede bei der Trauerfeier des Herrn Gotthilf Berger. 2. Abhandlung über Göthe's Iphigenie.

Rawitsch, Dir. Steinbart. Die catilinarische Verschwörung nach Sallust. Von Scholtze.

Provinz Pommern.

Gymnasien. 1874. Anclam, Dir. Heinze. König Cleomenes von Sparta. Von Burghaus.

Colberg, G. u. R. I. O., Dir. Schmieder. Brutus de claris oratoribus, eine Selbstvertheidigung des M. Tullius Cicero. Von Dr. Müller.

Cöslin, Dir. Pitann. Sur l'importance du règne de Guillaume III. pour la littérature anglaise. Von Dr. Julius Zelle.

Demmin, Dir. Schmeckebier. De temporum historicorum apud Livium usu. Von Schmidt.

Dramburg, Dir. Queck. Kritik der Quellen zur Geschichte der Gracchischen Unruhen. Von Dr. Robert Schmidt.

Greifenberg, Dir. Campe. De orationibus operi Thucydidis insertis. Von Dr. Rösener.

Greifswald, G. u. R. I. O., Dir. Kruse. Ueber den deutschen Unterricht in den unteren Gymnasialclassen, insbesondere den grammatischen. Von Otto Vogel.

Neustettin, Dir. Lehmann. De fontibus et auctoritate scriptorum historiae Augustae II. scr. A. Krause.

Pyritz, Dir. Zinzow. Geist und Bildung des römischen Volks. Von Dir. Dr. Adolf Zinzow.

Stargard, Dir. Lothholz. Welchen Weg nahm der Bischof Otto von Bamberg auf seiner ersten Missionsreise nach Pommern? Von Oberlehrer Dr. Carl Schmidt.

Stettin, Stadtg., Dir. Kern. Ueber Xenophanes von Kolophon. Von Dir. Dr. F. Kern.

Stolp, Dir. Reuscher. Ueber die Natur und die Bewegungserscheinungen der Meteoriten. Von Dr. Carl Hoppe.

Treptow a. R. Dir. Bouterwek. Der lateinische Relativsatz. Von Dr. Wegener.

Putbus, Dir. Sorof. Commentationis de elocutione Callimachi Cyrenensis poetae pars altera. Scripsit Victor Julius Loebe.

Realschulen. 1874. Stralsund, Dir. Brandt. J. J. Rousseau und seine neue Heloise, mit einem vergleichenden Blick auf verwandte Erscheinungen anderer Litteraturen. Von Dr. Lambeck.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

In der **Fr. Wagner**'schen Buchhandlung in **Freiburg** erschien soeben:

Frick, Dr., Oberschulrath, Lehrbuch der Naturlehre für obere Klassen höherer Lehranstalten. **2te verbesserte Auflage.** Mit 510 in den Text gedruckten Figuren. Preis 2 Thaler.

Bei **C. Bertelsmann** in **Gütersloh** erschien soeben und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Die Augsburgische Confession, deutscher und lateinischer Text. Schulausgabe. Zweite Auflage. 5 Sgr.

Martensen, D. H., Katholizismus und Protestantismus. Ein evangelisches Zeugnis. Aus dem Dänischen. 20 Sgr.

Christlieb, D. Theod., Die besten Methoden der Bekämpfung des modernen Unglaubens. Vortrag gehalten bei der Conferenz der Evangelischen Allianz in New-York. Neue deutsche Ausgabe, zweiter Abdruck. 10 Sgr.

Förster, Th., Drei Erzbischöfe vor tausend Jahren. (Claudius von Turin, Agobard von Lyon, Hinkmar von Rheims.) Ein Spiegelbild für ihre Epigonen in unsern Tagen. 18 Sgr.

Löhe, Wilhelm, Evangelien-Postille auf die Sonn- und Festtage des Kirchenjahres. Vierte unveränderte Auflage. 2 Thlr.

Haupt, Erich, Johannes der Täufer. Für Freunde der heiligen Schrift. 10 Sgr.

Eppler, Chr. Fr., Thränensaat und Freudenernte auf Madagaskar, oder eine Märtyrerkirche des 19. Jahrhunderts. Der „Lebensbilder aus der Heidenmission" dritter Band. 1 Thlr. 10 Sgr. (Der erste Band dieser Lebensbilder enthält: Jane Edkins, ein Missionsleben. Nach Aufzeichnungen ihres Vaters. 1 Thlr. — Der zweite Band: Johann Friedrich Riedel, ein Lebensbild aus der Minahassa auf Celebes. Von Dr. R. Grundemann. 1 Thlr.)

Strack, Decan K., Stellung der Kirche und Geistlichkeit zur Volksschule, besonders im evangelischen Deutschland. Geschichtlich dargestellt. 15 Sgr.

Volkmar, Dr. W., Choralstudien. Enthaltend die gebräuchlichsten Formen der Choralbearbeitungen für die Orgel. Dargestellt an 80 Chorälen der evangelischen Kirche. 2 Thlr.

Vogel, D. A., Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. 10 Sgr.

Wolff, Emil, Die Literaturkunde in der Mittelschule. Ein Lernbuch für die Hand der Schüler. 3 Sgr.

Bosse's Rechenbuch für die Volksschule, neu herausgegeben von **Ed. Langenberg.** Erste bis fünfte Abtheilung. 13 Sgr. (Die sechste und letzte Abtheilung erscheint im Oktober.)

Diesterweg und Heusers Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Neu bearbeitet von **Ed. Langenberg.** Erste bis vierte Abtheilung 18 Sgr. (Die fünfte und letzte Abtheilung erscheint im September.)

Fromm, Dr. A. F. Kleine Schulgrammatik der lateinischen Sprache, mit einem Lexicon für die in der Syntax vorkommenden Sätze. Zehnte Auflage. Gebunden 24 Sgr.

Digitized by Google

Soeben erschien:

Hand-Fibel

von

Otto Schulz.

Ausgabe C.

Nach der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet

von

H. Bohm,

Schulvorsteher in Berlin,

Preis geh. 4 sgr., gebd. 5 sgr.

Nachdem in den letzten Jahren die Ertheilung des Leseunterrichts in der analyt.-synth. Methode immer mehr in Aufnahme gekommen ist, glaubte die unterzeichnete Verlagshandlung sich verpflichtet, eine Neubearbeitung der längst bewährten Fibel zu veranstalten. Die von dem als ausgezeichneten Schulmann und als Herausgeber der Abschnitte über den Leseunterricht in Diesterweg's Wegweiser wohlbekannten Herrn Verfasser gelieferte Bearbeitung darf durchaus als sehr gelungen bezeichnet werden.

Frei-Exemplare behufs näherer Kenntnißnahme stehen überallhin zu Diensten, auch liefert jede Buchhandlung Exemplare zur Ansicht.

Berlin, Septbr. 1874.

L. Oehmigke's Verlag (R. Appelius).
55 Commandantenstraße.

Soeben ist erschienen:

Hentschel, Ernst, Aufgaben zum Zifferrechnen für Volksschulen. Viertes Heft. (Stufe 8–12.) 21. Aufl. (Reichsmünze.) 2 Sgr.

Engel, D. H., 24 Casualmotetten für gemischten Chor. (Op. 57.) 4 Hefte à $4\frac{1}{2}$ Sgr.

Flügel, Gust., Gesang-Cursus für die Oberklassen höherer Töchterschulen mit 100 schriftlichen Aufgaben. 2. Aufl. 6 Sgr.

Kunkel, F. J., theoretisch-praktische Vorschule zur Melodiebildungslehre. 18 Sgr.

Schubert, F. L., die Orgel, ihr Bau, ihre Geschichte und Behandlung. 2. Aufl. 12 Sgr.

Wohlfahrt, Heinr., Katechismus der Harmonielehre. Leichtfaßliche Anweisung zum Selbstunterricht. 9 Sgr.

Frank, Paul, Geschichte des Alterthums für Schule und Haus. (Weltgeschichte I. Bändchen.) 2. Aufl. 12 Sgr.

C. Merseburger in Leipzig.

OCT 16 1889

Digitized by Google

Widener Library
3 2044 094 545 407
HD
Digitized by Google